



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**O CORPO PEDE PARA SER VIVENCIADO:  
CORPOREIDADE E LUDICIDADE NO ENSINO FUNDAMENTAL I**

**GABRIEL DO NASCIMENTO FEITOSA**

**BRASÍLIA, DEZEMBRO DE 2018**



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**O CORPO PEDE PARA SER VIVENCIADO:  
CORPOREIDADE E LUDICIDADE NO ENSINO FUNDAMENTAL I**

**GABRIEL DO NASCIMENTO FEITOSA**

Trabalho Final de Curso apresentado à comissão examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – FE/UNB - como requisito parcial para obtenção do grau de licenciatura plena em Pedagogia.

Orientador(a): Profa. Dra. Alia Maria Barrios González

**BRASÍLIA, DEZEMBRO DE 2018**

## TERMO DE APROVAÇÃO

**Aprovado em:**

**Comissão Examinadora:**

---

Profa. Dra. Alia Maria Barrios González  
Presidenta – Faculdade de Educação/TEF/UnB

---

Profa. Dra. Maria Alexandra Militao Rodrigues  
Membra – Faculdade de Educação/MTC/UnB

---

Profa. Dra. Patrícia Lima Martins Pederiva  
Membra – Faculdade de Educação/MTC/UnB

---

Profa. Dra. Tatiana Yokoy de Souza  
Suplente – Faculdade de Educação/TEF/UnB

## **DEDICATÓRIA**

Dedico o presente trabalho para minha família, todas as irmãs e irmãos que de alguma forma contribuíram para a realização deste sonho e em especial as crianças do universo.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço primeiramente à força superior que me ilumina e à minha família que sempre me apoia, minha namorada que me incentiva e em especial a minha orientadora pela paciência e carinho no decorrer de todo o processo. Quero agradecer também aos amigos e amigas que cultivei e aos professores e professoras que compartilharam conhecimentos e vivências durante todos esses anos.

Gratidão Vida.

## **RESUMO**

O presente trabalho nasce da importância do lugar da corporeidade e da ludicidade no Ensino Fundamental I. Utilizando autores como Vygotsky, Elkonin e Wallon, cujas perspectivas teóricas partem do materialismo histórico e dialético, o estudo objetivou levantar crenças e concepções acerca do tema, a partir de entrevistas semiestruturadas com educadores com experiência na implementação de projetos que envolvem o corpo e a ludicidade. Também foi pesquisado o possível efeito dos projetos para seus participantes, assim como o processo de implementação dos mesmos nos espaços escolares. As falas dos participantes enfatizam a ludicidade e a corporeidade como elementos inter-relacionados que são fundamentais para o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, e para uma prática pedagógica transdisciplinar. Percebendo uma ênfase nas pesquisas referente a esse tema no Ensino Infantil e poucas publicações no Ensino Fundamental, sugerem-se novas pesquisas que permitam repensar a prática pedagógica.

**Palavras-chave: Corporeidade; Ludicidade; Ensino Fundamental I**

## **ABSTRACT**

The present work is born of the importance of the place of corporeity and ludicity in Elementary School I (Primary School). The study aimed at raising beliefs and conceptions about the subject from of semi-structured interviews with educators with experience in the implementation of projects that involve body and ludicity using authors such as Vygotsky, Elkonin and Wallon, whose theoretical perspectives come from historical and dialectical materialism. It was also investigated the possible effect of the projects for their participants, as well as the process of implementing them in the school spaces. The participants' speeches emphasize ludicity and corporeity as interrelated elements that are fundamental for students' development and learning, and for a transdisciplinary pedagogical practice. Realizing an emphasis on researches on this topic in Early Childhood Education and few publications in Elementary School, it suggests new researches to allows rethinking the pedagogical practice.

**Keywords: Coporeity; Ludicity; Primary School**

## SUMÁRIO

<b>PARTE I</b>	
<b>MEMORIAL ACADÊMICO E PERSPECTIVAS FUTURAS.....</b>	<b>9</b>
<b>PARTE II</b>	
<b>TRABALHO MONOGRÁFICO.....</b>	<b>13</b>
<b>1. INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
<b>2. REFERENCIAL TEÓRICO.....</b>	<b>16</b>
2.1. LUDICIDADE E COROREIDADE NA EDUCAÇÃO.....	16
2.2. LUDICIDADE, DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL.....	21
2.3. CORPOREIDADE E LUDICIDADE NA PERSPECTIVA WALLONIANA.....	29
<b>3. OBJETIVOS.....</b>	<b>35</b>
3.1 OBJETIVO GERAL.....	35
3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	35
<b>4. METODOLOGIA.....</b>	<b>36</b>
4.1. CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS.....	36
4.2. PARTICIPANTES.....	37
4.3. MATERIAIS E INSTRUMENTOS.....	37
4.4. PROCEDIMENTOS DE PESQUISA.....	38
4.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE.....	38
<b>5. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....</b>	<b>41</b>
5.1 ANÁLISE DA CATEGORIA 1: FORMAÇÃO.....	42
5.2 ANÁLISE DA CATEGORIA 2: ENSINO FUNDAMENTAL, CORPOREIDADE E LUDICIDADE.....	44
5.3 ANÁLISE DA CATEGORIA 3: PROJETOS DE CORPOREIDADE E LUDICIDADE.....	53
<b>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>59</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>64</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>66</b>



## MEMORIAL ACADÊMICO E PERSPECTIVAS FUTURAS

Tudo começou no antigo jardim III, eu e minha inseparável irmã que tem apenas um ano a menos que eu, e estava no jardim II na Escola Classe 2 do Núcleo Bandeirante – Distrito Federal, cidade mãe de todas as cidades do Distrito Federal. Foi apenas um ano, essa experiência na rede pública, e me lembro de ter gostado muito e odiado também, pois me lembro de ter convivido com uma grande diversidade de crianças, marcadas por diferenças raciais e sociais, potencialidades e ímpetos completamente diferentes. E hoje posso fazer a análise do fato de que aquelas crianças, nas quais eu me incluía, eram tolhidas e submetidas a ficar a maior parte do tempo em uma sala de aula.

Lembro que os jardins eram separados por uma grade, e no intervalo eu ia à grade falar com a minha irmã, aquilo dava um ar de separação e fragmentação entre as crianças de idades diferentes. Mas lembro da escola ser um espaço muito divertido, onde as crianças pintavam, desenhavam, brincavam de pique pega no pátio, e o momento mais esperado era o grande parque de areia existente na escola, e os banhos de mangueira no calor.

Minha primeira série, atualmente primeiro ano do Ensino Fundamental, foi cursada em uma escola particular no Riacho Fundo I - Distrito Federal. Lembro que foi um choque aquela mudança, pois a escola era menor, e aquela sina de aluno novo ser alvo das atenções acabava acarretando comentários positivos e negativos dos outros colegas, mas percebia ali os primeiros traços de uma sociedade racista, pois alunos negros na escola era minoria extrema e ouvi comentários sobre a cor da minha pele e fiquei bem triste. Lembro muito bem!

Nessa escola estudei até a terceira série, nela desenvolvi bem meu futebol, que era a atividade que eu mais gostava de fazer, mas era a atividade que menos tempo tinha para ser exercida. Lembro que fiquei um pouco 'traumatizado' em relação aos cadernos de caligrafia que, de acordo com algumas professoras, ajudavam na coordenação motora. Como se não houvesse outras atividades que exercitassem a coordenação motora com mais ludicidade e imaginação.

Apesar dos pesares, foi uma escola na qual também tive muitos momentos felizes e conheci amigos com os quais tenho contato até hoje. No final das contas, as

peessoas que cultivamos nesses espaços são o que há de mais importante em todo esse processo escolar!

Uma nova mudança veio nesse momento, e voltei para o Núcleo Bandeirante, outra escola ainda menor e também privada. Dessa escola as memórias são mais frescas, pois estudei até a oitava série, atualmente nono ano. E ali, naquela pequena escola, também vivenciei bons e maus momentos.

Quando cheguei à escola nova foi aquele mesmo susto, só tinha eu e mais dois colegas negros na minha turma, e lembro que eles foram os primeiros com os quais fiz amizade. Parece que percebemos desde criança muitas sutilezas que depois, com uma análise mais racional podemos entender. Algumas crenças e valores não precisam de palavras para serem transmitidas, elas se manifestam através do corpo e estão presentes em nossas interações e relações. Adaptei-me muito rápido e cultivei lindas amizades, percebendo o valor da diversidade como forma de aprendizagem e troca de saberes.

Nessa escola joguei muito *handball* e futsal com crianças incríveis, super habilidosas. Lembro que sempre dei muito valor às atividades que possibilitassem correr, brincar e jogar. Tinha muita preguiça da sala de aula, sempre contava o tempo para o intervalo ou para o dia da Educação Física. Na escola tinha um evento chamado 'jogos internos', e todos contavam os dias para esse acontecimento. A feira de ciências era super divertida, mas os jogos internos eram os mais aguardados, com certeza.

Após a oitava série e uns bons anos no colégio Origem do Núcleo Bandeirante, veio uma reviravolta que me colocou em outra dimensão, e aos 15 anos de idade comecei a estudar no Setor Oeste na 912 da Asa Sul - Distrito Federal. Uma escola muito maior e pública. Ali, as mudanças foram bruscas. A diversidade se ampliou de maneira muito significativa, tive contato com todo tipo de pessoa, costumo dizer que era uma mini universidade.

Ressaltei nos últimos parágrafos meu interesse por esporte, e nessa escola mantive minhas inclinações esportivas, mas comecei a desenvolver uma atividade que sempre me interessou, mas que nunca tinha praticado: a música. Minhas curiosidades musicais começaram a ter espaço quando vi um amigo levando o violão, outro levando uma percussão e no momento do intervalo estávamos ali cantando pagode ou fazendo

rima improvisada. Foi absorvido por aquela energia do som na mesma hora e até hoje me movo por ela, foi ali aos 15 anos que adquiri meu primeiro instrumento e tudo em minha vida mudou, senti na hora o poder da arte.

Passei 4 anos no Ensino Médio onde aproveitei muito, aprendi muita coisa boa e fiz muitas amizades. Tive ótimos professores, prefiro lembrar os que foram solidários e amistosos comigo: a professora de Literatura, o professor de Química, e o de Educação Física com o qual eu conversava muito, era uma relação além de professor-aluno. Nessa escola cheguei a ser presidente do grêmio estudantil, levantando pautas pertinentes à realidade dos alunos, para serem mais escutados e participativos, propondo intervenções reais na escola.

Criamos o intervalo cultural, um intervalo que acontecia todo mês e tinha uma duração maior para que os alunos apresentassem dança e música e tivessem atividades livres também. Enfim, do colégio CEMSO levo no meu coração cada amizade feita, ainda tenho contato com muitas delas. Quando nos encontramos, rimos saudosamente de cada partida de ping-pong, das matadas de aula para ir ao parque e divertirmos tocando. Lembro também das quadras cheias de adolescentes brincantes e de muita diversão.

Em fim chego à UnB – Universidade de Brasília, ingressando no curso de Pedagogia por conselho da minha irmã que falou que tinha tudo a ver comigo e ela estava certa. Logo no meu primeiro semestre estava acontecendo um encontro ambiental a Rio+20 no Rio de Janeiro e a UnB disponibilizou alguns ônibus para estudantes de diferentes cursos. Essa foi minha primeira experiência na Universidade com aquele bando de jovens querendo curtir a vida.

Conheci os amigos com os quais, mais tarde, formei a minha primeira banda. Tocamos em diversas festas na UnB e festivais, até chegamos a tocar em outras cidades. Foi incrível! Aquilo era o máximo! Confesso que as coisas que mais me marcaram na Universidade foram os momentos livres com pessoas dos mais variados cursos, percebendo que éramos uma unidade forte de ideologia e pensamentos. Também conheci disciplinas incríveis, assim como mestres e doutores iluminados, cheios de conhecimentos para serem compartilhados. As experiências na Universidade têm sido gratificantes. Tive a oportunidade de chegar ao Ensino Superior, onde inúmeras portas afetivas, cognitivas e corporais foram abertas.

Ressalto algumas disciplinas como 'Artes e Ofícios dos Saberes Tradicionais' ministradas por mestres da cultura popular, aproximando o conhecimento tradicional do saber popular ao contexto da academia. Também é bom lembrar outras como 'Pensamento Negro Contemporâneo', 'Fundamentos da Linguagem Musical' e 'Psicologia da Educação'. São inúmeras as disciplinas que acrescentam conhecimentos importantes e que contribuiriam para a construção de uma visão diferente de mundo. Sou muito grato a universidade por cada momento na instituição.

Minhas perspectivas futuras estão relacionadas com as possibilidades que as linguagens musicais e corporais oferecem na dimensão da educação. Gostaria de estudar mais sobre essas linguagens e usá-las enquanto futuro educador com o intuito de agregar novidades e potencializar maneiras diferentes de enxergar a educação.

Para meu futuro fazer pedagógico, pretendo buscar a possibilidade de diálogo com as brincadeiras de roda, com o cantar, o contar histórias, e mostrar que a ludicidade e a corporeidade são coisas sérias que merecem e precisam ser valorizadas. É com fundamento que a cultura popular valoriza essas atividades enquanto espaços de aprendizagem e desenvolvimento.

No Recife as pessoas falam 'brincar carnaval', ou seja, 'curtir o frevo', 'dançar' e 'subir e descer ladeira'. Penso que estou no curso de Pedagogia, no momento de subir a ladeira, que no caso é difícil e cansativo, mas a vista do alto vale a pena.

Chegar ao trabalho final do curso faz-me valorizar cada parte do meu processo de formação. Valorizar as dificuldades e o aprendizado constante através da troca de experiências com diversas pessoas. Embora o indivíduo internalize e ressignifique os conhecimentos que fazem sentido para ele, é em contato com outras experiências e saberes que podemos aperfeiçoar nossa maneira de enxergar o mundo, as diversas situações do cotidiano e cada indivíduo como ser potente para mudar, e ser mudado.

## 1. INTRODUÇÃO

A criança logo quando nasce é posta nas mãos de sua mãe e por meio da mesma tem importantes experiências corporais que lhe permitem a sobrevivência e lhe apresentam o mundo. É no seio da mãe, através do toque, do afago e do contato visual que a criança vai começar a se inserir no mundo da cultura humana, compondo seu universo interior. Na medida em que a criança cresce, vai se comunicando através do choro e de outras expressões de seu corpo e dessa maneira consegue tudo que precisa para sobreviver sem dizer uma palavra. O bebê contorce seu corpo diante das cólicas e muda sua expressão facial indicando satisfação ou insatisfação. A mãe aprende a fazer a leitura de todas essas expressões identificando as necessidades de sua pequena ou pequeno.

Nos primeiros anos do desenvolvimento, a linguagem corporal é extremamente importante no processo de comunicação. Aos poucos aparecem às primeiras palavras apresentadas pelos adultos. Também chegam os primeiros passos e as primeiras brincadeiras que são comemoradas pela família, e estimulados através de atividades e ações repetitivas que permitem uma inserção mais ampla no mundo e a internalização da cultura compartilhada.

Ainda durante os primeiros anos do desenvolvimento, a criança é inserida na Educação Infantil, espaço onde a ludicidade e o movimento são permitidos e estimulados pela sua importância para o processo de aprendizagem, com base em diferentes perspectivas teóricas. Afeto, movimento, corporeidade e ludicidade são aspectos fundamentais para o desenvolvimento integral do sujeito, conforme sinalizado por teóricos como Lev S. Vygotsky, Daniil B. Elkonin e Henry Wallon.

Partindo dos autores citados acima, que têm como base de sua obra o materialismo histórico e dialético, o presente trabalho visa enfatizar a importância da ludicidade e da corporeidade no contexto do Ensino Fundamental I, do primeiro ao quinto ano de escolarização. Embora a ludicidade e corporeidade venham assumindo paulatinamente um lugar importante na educação, ainda são aspectos relegados a um segundo plano na prática educacional, que privilegia atividades cognitivas. Para a maioria dos educadores, a aprendizagem das diferentes disciplinas que compõe a matriz curricular deve acontecer em absoluto silêncio e sem movimentação. A

ludicidade restrita a jogos cognitivos é usada como um meio para construção do conhecimento, mas não como um fim em si mesma, não como experiência de plenitude na qual o ser humano se envolve por inteiro. A corporeidade é trabalhada na Educação Física, é nessa aula que os alunos têm a possibilidade de correr, pular, jogar, dançar e competir. Diante desse panorama da relação corpo-educação surgem algumas perguntas que direcionam a escolha do tema do presente trabalho: Qual a importância da ludicidade e da corporeidade para a construção do conhecimento? Quais as possibilidades de vivenciar mais esses aspectos no Ensino Fundamental I?

Logo no começo da pesquisa bibliográfica, percebi que havia pouco material abordando o tema selecionado no Ensino Fundamental. A maioria dos artigos e publicações estão voltados para Educação Infantil. Sendo assim, acredito que um trabalho que aborda a relação corpo-educação durante os primeiros anos de escolarização pode ser contribuição importante para a prática educacional. As crianças do Ensino Fundamental permanecem horas sem a possibilidade do movimento, sedentas pela hora do recreio, da Educação Física, de qualquer momento livre onde não exista um professor explicando a matéria e controlando o corpo.

Com o intuito de responder as questões iniciais sobre o tema do trabalho, surgiu a ideia de realizar uma pesquisa empírica com a participação de educadores que têm desenvolvido projetos onde a ludicidade e a corporeidade estão presentes. O objetivo central dessa pesquisa de campo foi levantar as crenças e concepções sobre o tema de estudo, assim como suas percepções em relação ao possível efeito dos projetos realizados por eles no desenvolvimento e aprendizagem dos alunos participantes.

O referencial teórico foi dividido em três tópicos, começando pelos conceitos de ludicidade e corporeidade, considerando a forma como eles são abordados ou trabalhados no contexto educativo atual.

O segundo tópico trata da importância da ludicidade e da brincadeira protagonizada para o desenvolvimento e a aprendizagem sob a luz da perspectiva histórica cultural. Estabelecendo um diálogo entre os trabalhos e contribuições de Lev S. Vygotsky e Daniil B. Elkonin, procurou-se enfatizar o papel da ludicidade na forma como as crianças enxergam e interpretam sua realidade de maneira ativa, e não apenas recebendo informações, mas internalizando-as segundo suas leituras.

O terceiro tópico tem como referência as leituras e contribuições de Henri Wallon para a educação, ressaltando a importância do lúdico, do corpo e do movimento na aprendizagem, e rompendo com a visão da criança passiva e quieta diante os processos escolares.

Nos últimos tópicos do trabalho foram abordados a metodologia da pesquisa de campo, seus resultados e as considerações finais tecidas a partir dos mesmos.

## 2. REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.1. LUDICIDADE E CORPOREIDADE NA EDUCAÇÃO

Existem inúmeras atividades lúdicas, e são por meio delas que se dá a maior parte da absorção da cultura e dos valores morais existentes em determinado grupo. Para Vygotsky (2004), a brincadeira é a atividade que proporciona à criança a possibilidade de exercer a imaginação, e a partir daí construir sua interação com o mundo e com as pessoas que a cercam. São nas famosas brincadeiras de faz de conta que a criança começa a ter consciência e domínio de suas ações, e busca superar-se em relação às situações cotidianas, nas quais muitas vezes é impedida de realizar algum desejo ou é repreendida por alguma ação.

Partindo das leituras de Elkonin (1998) e sua percepção das contribuições de Marx, é possível adentrar-se na análise da civilização dos últimos séculos para entender o papel da criança nessas sociedades, e como se dava o envolvimento e a participação das mesmas. Como a sociedade antes de ser industrializada tinha características rurais, o qual envolvia um trabalho mais artesanal, as crianças eram inseridas muito cedo na prática de algum ofício e assim alcançavam autonomia e independência muito jovens.

Com o a industrialização, as novas configurações de trabalho, e os novos meios de produção alteraram-se as relações humanas, que fez com que as crianças fossem afastadas das relações de trabalho. Esse motivo, segundo a análise de Elkonin (1998), promoveu certa ruptura no universo das crianças que alcançavam a maturidade e a independência cada vez mais cedo, é nesse contexto, segundo o autor, que a brincadeira começa a se instituir como uma atividade fundamental da infância, na sociedade ocidental.

Com base em diferentes leituras teóricas, pode-se afirmar que a brincadeira é uma atividade crucial através da qual a criança internaliza todos os elementos da cultura, apresentados pelos adultos ou por outras pessoas mais experientes. Durante a brincadeira, a criança aprende sobre a realidade e aplica o que aprende, ressignifica



suas experiências, interpreta profissões e diversas práticas culturais, indo além da sua realidade imediata. No contexto da brincadeira, a criança recria objetos e atribui significados diferentes aos mesmos: faz de um lençol uma barraca, de um pedaço de madeira uma espada e exerce o papel de super-herói. Ou seja, é através da atividade lúdica que a criança vai se sentindo inserida na cultura. Além disso, ao olhar detidamente as brincadeiras das crianças, podemos perceber que ela é criadora de sua própria diversão. A atividade lúdica, embora esteja marcada por significados culturais compartilhados, não pode ser pensada como uma atividade que vem do externo e que é desenvolvida sem o posicionamento ativo do sujeito. Durante a brincadeira, a criança ressignifica a realidade e a própria situação lúdica desenvolvendo funções psicológicas como a imaginação. Nesse sentido, Sully (1998, apud ELKONIN, 1998) afirma que a brincadeira também se aproxima da arte enquanto espaço de ressignificação.

Para Wallon (2007), a brincadeira também tem um papel importante no processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança. Entretanto, para o autor, a brincadeira não pode ser confundida com uma atividade programada e pensada pelo adulto como meio para chegar a um fim específico. A atividade lúdica é um fim em si mesma, é uma ação voluntária livre de pressão e repressão, que permite a espontaneidade.

Vários autores, partindo da importância da brincadeira e de suas características, conforme apresentadas por Wallon (2007), enfatizam o papel fundamental da ludicidade na educação em uma perspectiva diferenciada, e definem a mesma de formas diversas, alguns colocando a brincadeira espontânea e os jogos como foco, outros abrangendo a corporeidade por entender que as atividades lúdicas permitem trabalhar a corporeidade. O espaço lúdico permite o envolvimento psíquico e biológico do ser humano, favorecendo seu desenvolvimento de forma integral. Além disso, a expressão corporal contempla manifestações afetivas, cognitivas, biológicas e sociais.

Essa última visão sobre ludicidade é enfatizada por Pereira (2015) ao apresentar uma pesquisa sobre ludicidade e corporeidade no Ensino Fundamental. A autora, partindo de ideias teóricas de Wallon fez a revisão dos dois conceitos e apresenta a ludicidade como uma atividade alimentada pela espontaneidade e pelo

prazer, que abre o espaço para o processo de aprendizagem como consequência e não como causa. Além disso, Pereira (2015) enfatiza que o lúdico valoriza o momento da ação presente, ou seja, a vivência e a subjetividade de cada indivíduo.

A visão trazida por Pereira (2015) considera que a ludicidade vai além dos jogos e brincadeiras, pois inclui atividades que incentivam momentos de alegria e integração entre as pessoas. Outro aspecto importante apontado por Pereira (2015) é que a atividade lúdica está relacionada com a fantasia, a magia, o sonho e a sensibilidade. Segundo Pereira (2015), as atividades lúdicas não só enfatizam os princípios da racionalidade, como aguçam a criatividade, inventividade e imaginação em função da ligação entre o lúdico e o prazer.

Diante das contribuições dos autores podemos perceber o quanto a ludicidade possui uma diversidade que não a restringe apenas aos jogos e brincadeiras. A ludicidade está marcada pela sua relação com as diversas dimensões do indivíduo: cognitiva, afetiva, social e motora. A ludicidade também está estreitamente relacionada com a corporeidade humana e permite o desenvolvimento integral.

No contexto educacional, a atividade lúdica rompe com a rigidez muitas vezes encontrada nas salas de aula, quando a professora ou professor tenta 'depositar' o conhecimento no aluno de forma muitas vezes arbitrária. O lúdico permite que o conhecimento seja apresentado de acordo com as características e necessidades dos alunos. O lúdico é flexível e tem plasticidade, molda-se de acordo com o grupo e a realidade do mesmo. Para isso, o professor deve estar aberto à flexibilidade das mudanças, é o que afirma Pereira (2015). Os professores que permitem a dimensão da educação sensível quanto à realidade dos alunos se aproximam da originalidade da vida, percebem o valor tanto do conhecimento cotidiano quanto do conhecimento científico, e abrangem as dimensões emocionais e subjetivas, não só a razão dissociada dos aspectos afetivos e sociais.

Sobre a corporeidade, Pereira (2015) afirma que é um conceito que vai além da visão do corpo como um conjunto de órgãos e músculos. Para a autora, a corporeidade é o corpo vivo, é o corpo vivenciado em sua totalidade, envolvendo dimensões fisiológicas, afetivas, cognitivas e sociais em diálogo com o ambiente e com o outro.

Ao longo da história da Educação, o corpo tem sido desconsiderado enquanto aspecto essencial da condição humana. O modelo das escolas dos séculos XVIII e XIX enfatizou o controle do corpo, a eliminação dos movimentos e da participação espontânea. Essa visão ainda permanece, embora existam diversos estudos, e uma discussão mais ampla nos cursos de formação sobre o tema. No contexto escolar, e em especial no Ensino Fundamental, ainda há uma ênfase na dimensão cognitiva e, por tanto, na transmissão de conteúdos. A corporeidade é entendida como importante em nível teórico, mas suprimida na prática pedagógica conforme descrito a seguir.

Uma pesquisa desenvolvida em Minas Gerais no ano de 2011 pela pesquisadora Lucia Helena Pena Pereira, com quatro professoras formadas em Pedagogia, de duas escolas públicas, nos ajuda a compreender pelas falas analisadas na pesquisa qualitativa, as crenças e dificuldades enfrentadas pelas professoras ao lidar com a temática da ludicidade e a corporeidade nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Os dados foram obtidos a partir de observações e entrevistas semiestruturadas, que objetivaram conhecer o potencial lúdico das práticas adotadas pelas professoras nas escolas selecionadas.

A pesquisa, que visou saber como as professoras percebiam os corpos dos alunos e os seus próprios, e também a questão do movimento na sala de aula, ressalta crenças comuns entre os professores. Nas falas das entrevistadas foi comum o argumento de que os espaços destinados à ludicidade e ao movimento são as aulas de Educação Física e o intervalo das aulas. A visão dicotômica entre o corpo e a mente foi bem evidente na fala das professoras.

A partir das observações realizadas durante a pesquisa, Pereira (2015) aponta o quanto o corpo das crianças era reprimido e forçado a ficar por muito tempo sentado. As crianças, que tinham entre oito e dez anos, tinham como exigência permanecerem em silêncio e quietas, sendo o tempo todo controladas pelas professoras. Essa exigência obedecia uma crença bem difundida entre os educadores e apresentada na fala de uma das entrevistadas: o movimento dificulta a atenção. Em relação à essa questão, outra professora argumentou que a Educação Física e o recreio são os momentos ideais para os alunos gastarem suas energias e praticarem os movimentos corporais.

Pereira (2015), com base em suas análises e em outros estudos, enfatiza que a escola enxerga o corpo como algo que atrapalha o processo de aprendizagem e que deve ser controlado. Entretanto, o corpo é o que permite a inserção do sujeito nos diferentes espaços sociais, a expressão de suas vivências e emoções, e sua conexão com o ambiente e com as outras pessoas. Sendo assim, é importante que a escola passe a prestar mais atenção a ele.

Outras falas das entrevistadas deixaram clara a importância da expressividade corporal e evidenciaram que as professoras tiveram pouco contato em suas formações com a ludicidade e a corporeidade. O legado que a escola possui de contenção do movimento e da expressividade dos alunos resulta da insegurança das professoras em romper com o modelo conhecido e apresentado durante os anos iniciais de sua formação, um modelo caracterizado por salas de aulas onde os alunos precisam ficar quietos submissos e silenciados.

Foi comum na fala das professoras associar a expressão corporal e a movimentação dos alunos com bagunça e desordem. As entrevistadas também apontaram que a autoridade e a disciplina podem ser colocadas em risco na prática lúdica. Pereira (2015) aponta, a partir de suas observações, o fato do curso de formação das professoras não as ter preparado para lidar com a corporeidade dos estudantes, e que a contenção corporal esteve presente inclusive nos próprios corpos das professoras. Por sua vez, algumas das educadoras afirmaram ter ciência sobre a temática, mas só de forma teorizada e discutida em sala de aula, mas que na atuação não tinham segurança para aplicar os conhecimentos.

Ficou claro nas falas que a concepção das professoras em relação à corporeidade e a espontaneidade foram relacionadas com alarido e desordem, a imagem que apresentaram foi de descontrole e correria. Entretanto, os aspectos que precisam ser considerados pelos educadores é que as atividades de corporeidade não necessitam de um grande espaço ou intensidade nos movimentos, pois podem usar de recursos artísticos como recorte, colagem, dramatizações, brincadeiras de roda, e jogos cantados, atividades capazes de exercer a corporeidade de maneira plena (PEREIRA, 2015).

O movimento e a espontaneidade da criança ainda são vistos como transgressores, como aspectos que colocam em risco a disciplina e as regras do ambiente escolar. A escola não percebe que é possível manter a autoridade e os limites necessários para que ocorra a aprendizagem em confluência com uma prática que valoriza o movimento, a espontaneidade e o prazer. Isso se mostra claro na fala de uma das professoras, que disse que a racionalidade deve imperar, e que a seriedade deve se impor na sala de aula, e a postura adequada é evitar a descontração e a alegria, tanto por parte dos alunos quanto por parte do professor. Esse mito criado na escola, de que seriedade e alegria se opõem, é contestado por Pereira (2015) e por outros autores. “Para deixar nascer à disciplina não é nem nunca foi necessário sufocar o lúdico ou a alegria. A vida não é isto ou aquilo, mas é na verdade isto e aquilo” (MORAES, 1986, p. 28; apud PEREIRA, 2015, p. 703).

## 2.2. LUDICIDADE, DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

O jogo, o brinquedo e a brincadeira podem aparecer de maneira espontânea em diversos contextos socioculturais como nas quadras poliesportivas, nas brincadeiras de rua, no parque, ou naquele xadrez na praça com o vizinho. Em uma perspectiva educativa, o jogo, o brinquedo e a brincadeira podem ser usados em diversas situações (nos consultórios e nas atividades pedagógicas) que procuram potencializar a expressão do indivíduo, seu desenvolvimento integral e aprendizagem. Em qualquer uma dessas situações, o jogo, o brinquedo e a brincadeira apresentam variações conforme o momento histórico, afirma Pinheiro (2014), já que a concepção de ser humano e a organização de suas atividades socioculturais estão em mudança, construção e desconstrução permanente. De acordo com as leituras de Pinheiro (2014), as primeiras definições do jogo enfatizam o fato de ser uma prática exercida pela humanidade dentro das fronteiras de um determinado tempo e espaço. Além disso, enfatizam o jogo como uma atividade marcada por ter regras consentidas entre todas as partes envolvidas, sendo uma ação voltada para a própria ação dos sujeitos

participantes, provocando sentimentos de tensão, alegria, frustração, e a consciência de estar imerso em uma prática diferente de outras vivências do cotidiano.

O jogo é uma atividade importante na cultura dos mais variados povos. É fundamental para o desenvolvimento e aprendizagem do indivíduo, afirma Pinheiro (2014), uma vez que a criança, envolvida pelo lúdico, conecta-se com objetos, ferramentas e instrumentos culturais que não são necessariamente brinquedos estabelecidos. Caracteriza-se por ser uma prática social onde a criança está em constante interação com o mundo da cultura em que está inserida, uma prática social que permite a internalização e ressignificação singular da cultura. Considerando essa perspectiva, Pinheiro (2014), aponta a dificuldade de conceituar o jogo. Nas diferentes culturas existem atividades que, a princípio, podem parecer atividades lúdicas com o objetivo do prazer, mas que na verdade são um preparo para a vida adulta, exemplo disso é o caso das crianças indígenas que aprendem a atirar com arco e flecha ainda muito novas. Ou seja, o jogo é uma atividade marcada por muita diversidade. Cada jogo carrega traços e objetivos culturais muito específicos, e conceitua-lo pode ser uma tarefa complexa.

Ainda sobre a complexa definição do jogo, do brinquedo e da brincadeira, Pinheiro (2014) sinaliza que existem materiais lúdicos que funcionam como brinquedo e outros que atuam como jogo, dependo de suas características específicas e objetivos socioculturais. Exemplos do último caso são os jogos de dama e xadrez, que demandam o uso de habilidades cognitivas em conformidade com regras e estruturas já estabelecidas e que se apresentam de maneira explícita. Já o brinquedo pode ser um carrinho ou uma boneca, funcionando como suporte para o processo de representação, internalização e ressignificação da cultura, a partir de características flexíveis para mudanças e adaptações quanto a seu uso prático. De acordo com Pinheiro (2014), a diferença principal entre o jogo, o brinquedo e a brincadeira está na forma como os significados socioculturais se apresentam. Os jogos costumam apresentar significados socioculturais explícitos, eles possuem regras claras estabelecidas a priori e fornecidas pelo fabricante ou pelos jogadores. No caso do brinquedo e da brincadeira, os significados socioculturais se apresentam de maneira implícita, eles possuem regras que são ressignificadas no momento da atividade lúdica.

Neste ponto, é necessário frisar que essas diferenças ou especificidades dos termos jogo, brinquedo e brincadeira são fundamentais para sua compreensão enquanto atividade sociocultural, assim como para a compreensão de sua importância para o desenvolvimento e aprendizagem. Entretanto, no contexto da perspectiva histórico-cultural, os termos são usados como sinônimos, conforme explicitado a seguir.

Segundo Pinheiro (2014), a primeira vez que Vygotsky abordou a temática do jogo foi em uma conferência realizada em 1933 no Instituto Gertsen de Pedagogia em Leningrado. Nessa ocasião, o autor ressaltou seu interesse pelo assunto, o qual surgiu a partir de estudos realizados na área de psicologia do desenvolvimento infantil, no que tange à formação das funções psíquicas superiores, e de estudos relativos à psicologia da arte.

Em seus estudos, o autor utilizou a palavra russa *igra* que designa tanto jogo quanto brincadeira. Sendo assim, o autor não fez distinção entre os termos jogo e brincadeira, usando os mesmos como sinônimos. Os trabalhos do autor sobre a importância da ludicidade para o desenvolvimento e aprendizagem abrangem tanto a brincadeira ou jogo-de-faz-de-conta quanto o jogo de regras.

As ideias expressas por Vygotsky nessa conferência redirecionaram os trabalhos de Elkonin (1998) sobre a brincadeira infantil. No livro *Psicologia do Jogo*, Elkonin (1998) aborda, de maneira geral, as formas e importância da atividade lúdica para o desenvolvimento. De maneira específica, Elkonin (1998), aborda o jogo protagonizado ou jogo de papéis como forma evoluída da atividade lúdica, que é caracterizada por seu alvo residir no próprio processo e não no resultado da ação. O jogo protagonizado ou jogo de papéis, conforme apresentado por Elkonin (1998), é uma atividade peculiar de ressignificação de papéis sociais, que apresentam regras implícitas estabelecidas em nível sociocultural. Outras questões importantes apontadas pelo autor em relação à atividade lúdica são: a relação entre os diferentes tipos de jogos (esportivo/competição/ornamental e dramático/protagonizado) e as diferentes formas de arte, especificamente teatro e dança; a presença de atividades lúdicas complexas nas diferentes culturas e povos (jogos populares); a importância da atividade lúdica para o desenvolvimento do indivíduo ao longo de sua vida, apesar da atividade lúdica não ser vista como importante na vida adulta; e a falácia de que o

ensino escolar racional deve substituir completamente a atividade lúdica. De acordo com o autor, à medida que a criança vai se afastando da atividade conjunta com os adultos, aumenta a importância das formas mais evoluídas da ludicidade para o seu desenvolvimento (ELKONIN, 1998).

As ideias de Vygotsky (2008) junto com as ideias e pesquisas desenvolvidas por Elkonin (1998) e os trabalhos de Leontiev (2010), na perspectiva histórico-cultural, originaram uma teoria geral sobre a atividade lúdica, abrangendo suas características específicas, sua historicidade, e sua importância para o desenvolvimento integral e a aprendizagem da criança (PINHEIRO, 2014). Algumas das ideias dos dois primeiros autores serão abordadas a seguir, de forma breve, com o intuito de ressaltar a necessidade de um olhar mais sensível e cuidadoso para a atividade lúdica no contexto do Ensino Fundamental. Parte-se da inter-relação entre ludicidade e corporeidade. A atividade lúdica, em suas diferentes formas, permite o envolvimento integral do indivíduo, suprimindo a visão dicotômica entre corpo e mente (PEREIRA, 2015).

Para Vygotsky (2008), a atividade lúdica mantém uma relação intrínseca com o desenvolvimento infantil, proporcionando avanços nas capacidades cognitivas da criança. Através do lúdico, a criança começa se apropriar do mundo real, começa a dominar diversos conhecimentos, se relaciona com o outro e se integra culturalmente.

Em um primeiro momento, a criança pequena se relaciona com os objetos a partir da força motivadora que os mesmos têm, os objetos estabelecem, de certa forma, o curso de sua ação. Em relação a esta questão, Elkonin (1998) enfatiza que no primeiro ano de vida, não há jogo, mas uma exploração dos objetos que possibilita o desenvolvimento sensorial e motor. A criança está imersa em um processo de descoberta dos objetos que é orientado pelos adultos.

O jogo não é algo de natureza biológica, e no primeiro ano de vida da criança a dimensão de jogo ainda não está presente, afirma Pinheiro (2014). A criança ainda está adquirindo os primeiros contatos com os objetos. Nesses primeiros contatos, a criança vai explorando e desenvolvendo suas primeiras funções motoras de apertar, segurar e manipular. As ações executadas pelas crianças, incapazes por si de atribuir utilidade aos objetos, vão sendo mediadas pelos adultos e pela cultura. As crianças



passam a ter consciência de suas ações, e esse processo de descoberta é facilitado pelos adultos.

À medida que a criança vai se tornando independente dos adultos, vai ampliando suas formas de explorar os objetos, transformando-os em brinquedos. Nessa situação de brinquedo, a criança começa a agir de forma diferente em relação ao que vê. Os objetos passam a representar outros objetos (por exemplo, uma vassoura representa um cavalo), no contexto de uma situação imaginária que ensina a criança a direcionar sua ação não somente pela percepção imediata dos objetos ou pela situação que a afeta no momento, mas também pelo significado dessa situação (VYGOTSKY, 2000).

Segundo Pinheiro (2014), dessa interação maior com o ambiente e com os objetos, brota a necessidade da criança se relacionar tanto com os objetos quanto com as pessoas do grupo, nessa relação a criança busca imitar as ações dos adultos, e nesse momento o simples manusear dos objetos não é suficiente. A criança busca interpretar situações do cotidiano que presenciou os adultos realizarem. Esse momento de transição é crucial para o desenvolvimento do indivíduo, e possibilita uma transição do jogo com objetos (manusear) para a interpretação de papéis. Para Pinheiro (2014), no início dessa transição, a criança tem claras as relações, as funções sociais e o sentido da atividade dos adultos, mas ela imita os papéis desempenhados pelos adultos reproduzindo-os de acordo com as relações concretas que a rodeiam. Sobre esse momento de mudança da atividade lúdica, Vygotsky sinaliza:

Como muda o brinquedo? É notável que a criança começa com uma situação imaginária que, inicialmente é tão próxima da situação real. O que ocorre é uma reprodução da situação real. Uma criança brincando com uma boneca, por exemplo, repete quase exatamente o que sua mãe faz com ela. Isso significa que, na situação original, as regras operam sob uma forma condensada e comprimida. Há muito pouco imaginário. É uma situação imaginária, mas é compreensível somente à luz de uma situação real que, de fato, tenha acontecido. O brinquedo é muito mais a lembrança de alguma coisa que realmente aconteceu do que imaginação. É mais a memória em ação do que uma situação imaginária nova (VYGOTSKY, 2000, p. 135).

Esse primeiro momento de representação e interpretação de papéis muda quando a criança consegue assumir o 'nome' do adulto que imita como se fosse o seu 'nome', ressaltando suas próprias ações e percebendo semelhança entre sua ação e

a da pessoa imitada. É justo nesse momento que acontece o aparecimento do papel no jogo (ELKONIN, 1998; PINHEIRO, 2014).

O jogo protagonizado ou a interpretação de papéis surge da necessidade que a criança tem de inserção na cultura. Passado um primeiro momento de imitação, a criança passa efetivamente a criar novos nomes, enredos, padrões de comportamentos referentes a diversas situações do cotidiano, aponta Pinheiro (2014). No momento transitório a criança passa a abandonar o pensamento egocêntrico, começa a descentralizar seu pensamento e compreender os fatos em uma perspectiva totalizante já que, diferente das brincadeiras individuais, os jogos protagonizados exigem a cooperação entre os participantes. Essa cooperação pode estar marcada por diálogos para chegar a alguma decisão, ou por acordos entre todas as partes para que uma ação seja completada com sucesso. No contexto do jogo protagonizado, como na maioria das atividades lúdicas que exigem cooperação, todos os pontos de vista são importantes.

Pinheiro (2014), enfatiza que no contexto da perspectiva sociocultural a brincadeira ou jogo protagonizado pode ser analisado como uma atividade alimentada pela imaginação e pela satisfação de diversas necessidades do indivíduo, além da necessidade e importância do ato de imitar aspectos da realidade cotidiana para sua compreensão e internalização. Através da atividade lúdica, a criança tem a possibilidade de imitar as atividades características do contexto cultural em que está inserida. Entretanto, essa imitação não é uma simples reprodução do observado, mas uma ressignificação singular da realidade, uma ressignificação que envolve o ato de criar:

Deste modo, longe de ser uma forma de a criança afastar-se do mundo real (como, muitas vezes, defendem as teorias naturalizantes do jogo), o jogo é justamente a forma pela qual a criança pode apropriar-se cada vez mais desse mundo, aproximar-se cada vez mais dele (NASCIMETO, ARAUJO, MIGUÉIS, 2009, p. 297).

Para Vygotsky (2008), a capacidade de elaborar situações imaginárias é uma característica fundamental do jogo, partindo da necessidade de avançar em relação às restrições que surgem nas situações concretas do cotidiano. Ou seja, é através da

brincadeira que a criança desenvolve sua imaginação enquanto função psicológica superior constituída historicamente.

Nesse sentido, Vygotsky (2008) afirma que a dramatização está estreitamente relacionada à brincadeira mais que qualquer outro tipo de criação, por ser o drama sincrético e trazer elementos dos mais variados tipos de criação artística. Em todas as fases do processo de encenação, as crianças protagonizam, improvisam, interpretam textos, criam e recriam seus próprios papéis, montam seus figurinos, e arrumam todo o cenário em uma perspectiva dialógica. As partes vão dialogando e negociando contribuições individuais, vão encontrando forças na composição dos outros colegas até chegar em um produto final que envolve a participação coletiva. Esse processo, afirma Vygotsky (2008), é de suma importância para as crianças e a intervenção brusca de um adulto não é interessante, no tocante ao texto ou a forma em que as crianças estão compondo o processo de encenação. É fundamental que as inquietações das crianças encontrem um espaço de expressão e ressignificação, e que sua criatividade seja exercida de maneira plena. É fundamental que o processo seja feito pelas mãos das crianças, pois só assim o espetáculo e a criação dramática adquirem real significado. O importante, segundo Vygotsky (2008), não é o que as crianças criam, mas que elas estejam criando, e que o processo seja valorizado tanto quanto o resultado.

Outra característica do jogo, é a presença de regras explícitas ou implícitas que surgem na própria ação imaginativa. No caso do jogo protagonizado, a presença de regras fica clara quando a criança assume um papel específico e precisa imitá-lo fielmente (PINHEIRO, 2014). Para Vygotsky (2000), a criança é livre para determinar suas próprias ações no contexto da atividade lúdica. Entretanto, essa liberdade é ilusória, pois suas ações são subordinadas aos significados dos objetos e situações.

Vygotsky (2008), aponta o surgimento dos jogos com regras explícitas como marca do termino da atividade lúdica do tipo pré-escolar. Na idade escolar passam a predominar os jogos competitivos e atléticos que envolvem relações e subordinação do comportamento a determinadas regras. No contexto desses jogos, a criança tem a possibilidade de desenvolver a consciência de que muitas vezes existem regras para utilizar algum brinquedo, ou para desenvolver alguma brincadeira.

De acordo com Pinheiro (2014), os jogos carregados de regras explícitas permitem que a criança aprenda a perceber e trabalhar os impulsos imediatos, postergar o prazer e atingir o autocontrole. A partir dos jogos de regras, a criança percebe que pode atingir mais satisfação se ela exercer o autocontrole. Dessa forma, a regra torna-se um desejo. Quanto mais dificultosa for à regra mais exigirá adaptação e regulação da atividade e do comportamento, a criança centra-se na importância de dominar a regra.

Entretanto, os jogos de regras não deixam de se constituir uma situação imaginária. Qualquer jogo envolve um conjunto de regras, implícitas ou explícitas, e uma situação imaginária por meio da qual a criança se propõe enfrentar um desafio, desenvolvendo funções psicológicas embrionárias e controlando seu comportamento em um nível maior do que o habitual. Nas situações lúdicas, a criança está sempre acima da média da sua idade, e procura formas de comportamento diferentes do cotidiano (VYGOTSKY, 2008).

Sobre a evolução e diferenciação dos jogos ao longo do processo de desenvolvimento, Pimentel (2008) enfatiza:

As diferentes formas em que o jogo aparece no decurso do desenvolvimento são determinadas pelo predomínio de um dos seus dois componentes. No início da vida, é mais comum o jogo constituir-se de situação imaginária explícita com regras implícitas e derivadas das representações simbólicas. Assim, uma boneca representa um bebê e a ação de ninar a boneca corresponde à regra implícita de imitar a mãe. Gradativamente essa relação se inverte: as regras passam a ser explícitas e a situação imaginária se oculta, como acontece nos jogos de tabuleiro e de competição (PIMENTEL, 2008, p. 119).

Considerando as mudanças e desenvolvimento da atividade lúdica, pode-se afirmar que na idade escolar a ludicidade não morre, mas muda seu significado e passa a preencher outros papéis no processo de desenvolvimento. Sendo assim, é fundamental garantir o espaço da ludicidade no Ensino Fundamental.

Segundo Pimentel (2008), embora os trabalhos teóricos de Vygotsky (2000, 2008) e Elkonin (1998) tenham se centrado no jogo protagonizado na pré-escola, ele também deve ser utilizado no Ensino Fundamental. Os jogos de regras também são importantes para a prática pedagógica. A atividade lúdica, em suas diferentes formas,

instiga a criança a ir além de suas possibilidades reais, permite a experimentação de outras habilidades e raciocínios, desafiando o que já está internalizado e impulsionando o desenvolvimento de funções psicológicas ainda embrionárias. A atividade lúdica, em suas diferentes formas, possibilita a aprendizagem e o desenvolvimento do psiquismo.

Entretanto, o espaço da ludicidade no Ensino Fundamental enfrenta vários desafios. Pinheiro (2014) realizou uma pesquisa sobre o tema a partir de artigos que relacionam o jogo com a escolarização, acessando a Biblioteca Virtual em Saúde - Psicologia Brasil (BVSPsi), a União Latino Americana de Psicologia (ULAPSI), e o Banco de Dissertações e Teses da CAPES. Os trabalhos realizados no período de 1995 a 2013 apresentam a temática da ludicidade com base na perspectiva histórico-cultural no Ensino Infantil. Os poucos estudos realizados no contexto do Ensino Fundamental, enfatizam a relação entre o jogo, o desenvolvimento e a aprendizagem, indicam que, assim como no Ensino Infantil, os jogos e atividades lúdicas são importantes e melhoram a autoestima dos alunos. Em relação à formação docente, os estudos revelam pouco preparo para a realização de atividades lúdicas.

### 2.3. CORPOREIDADE E LUDICIDADE NA PERSPECTIVA WALLONIANA

Henri Wallon, médico e psicólogo francês, contribuiu muito para se pensar o lugar da emoção nos processos de aprendizagem, e as relações entre a motricidade e o pensamento simbólico ou representacional, afirma Silva (2007). Wallon (2007) destaca o papel da cultura e da linguagem para o desenvolvimento psíquico e para a aprendizagem, enquanto aspectos que se misturam com os fatores biológicos, não de uma forma contínua e linear, mas em uma dinâmica marcada por confrontos, diferenças e instabilidades. O autor encontra, a partir dos princípios do materialismo histórico e dialético de Marx e Engels, a possibilidade de uma concepção de desenvolvimento que ultrapasse a dicotomia orgânico-social (SILVA, 2007). A visão dialética também lhe permitiu entender que os 'confrontos', as 'diferenças' e as

‘instabilidades’ podem ser fatores propulsores do desenvolvimento. De acordo com o autor:

Embora o desenvolvimento psíquico da criança suponha uma espécie de implicação mútua entre fatores internos e externos, não é impossível distinguir sua participação respectiva. Aos primeiros é imputável a ordem rigorosa de suas fases, que têm como condição fundamental o crescimento dos órgãos (WALLON, 2007, p. 36).

Um dos conceitos básicos da teoria walloniana é o conceito de emoção, definido como resposta orgânica de centros nervosos centrais. A emoção não funciona apenas como um instrumento do corpo, mas como uma das formas de comunicação e expressão que permite a relação com os outros. Ou seja, a emoção não é apenas instrumental, mas comunicativa, sua principal função na espécie humana é a ativação do outro (SILVA, 2007). Por ser uma manifestação que envolve diretamente o corpo, em suas várias formas e feições, a emoção possui em si a capacidade de ser interpretada, provocando no outro as respostas correspondentes à expressão emitida. Essa emoção, quando tornada consciente através dos signos e representações da cultura, torna-se, segundo Silva (2007), afetividade.

A emoção, na perspectiva walloniana, relaciona-se com o substrato corporal. As emoções sempre estão acompanhadas de diversas alterações orgânicas como aceleração dos batimentos cardíacos e mudanças no ritmo da respiração. As emoções também provocam modificações na expressão facial, na postura do corpo e nos gestos, mobilizando o meio humano. Essas variações tônico-posturais também atuam como produtoras de estados emocionais, pelo que é possível afirmar que há uma relação de reciprocidade entre movimento e emoção (GALVÃO, 2001).

Outra questão importante em relação ao conceito de emoção, é que ela se constitui o ponto de partida da consciência pessoal do sujeito por intermédio do grupo social. A consciência de si surge nos primeiros anos de vida por meio da emoção que, através da maturação fisiológica, vai se modificando e se estabelecendo na medida em que o meio humano vai interpretando as reações da criança em seus primeiros anos de vida, criando no indivíduo uma consciência primária, onde a individualidade é construída através de processos que envolvem o meio humano e a cultura onde a criança convive. Então, percebemos que a individualidade não é um dado primário e

original, mas uma construção social que sempre está oferecendo respostas em direção a si (SILVA, 2007).

Na obra walloniana, da mesma forma em que há uma relação de reciprocidade entre movimento e emoção, há uma relação direta entre movimento e pensamento simbólico ou representacional. Em um primeiro momento da vida, os movimentos, enquanto expressões da emoção, são impulsivos, desordenados e carregados de significado emocional. Ao longo do desenvolvimento, a criança vai controlando seus movimentos, tornando-os intencionais. Ou seja, o movimento passa a ser um instrumento de exploração do mundo físico e uma representação da realidade objetiva. O surgimento do movimento representacional é concomitante com o surgimento da linguagem e da função simbólica.

O movimento representacional, presente na imitação e na brincadeira de faz-de-conta, é um instrumento de aprendizagem social que facilita a inserção da criança no mundo, tanto nos níveis afetivos como cognitivos. Além disso, permite a diferenciação eu-outro e favorece a construção da pessoa; assim como favorece a descoberta e exploração do ambiente físico, possibilitando a adaptação e o domínio da cultura produzida pelo homem ao longo da sua história.

Embora os progressos da atividade cognitiva façam com que o movimento se integre à inteligência e aconteça uma redução da motricidade exterior, o movimento continua envolvido nas diferentes formas de exteriorização da atividade psíquica (comportamento humano). O movimento continua em interação com os aspectos da inteligência, da afetividade e da percepção, e continua ligado aos progressos das noções culturais (FONSECA, 2008).

Partindo da integração do movimento na atividade psíquica, e de sua importância para a adaptação e domínio da cultura, diversos autores enfatizam a necessidade de uma educação que envolva corpo e movimento nos diferentes níveis educativos.

Carvalho (2003) ressalta a necessidade de uma educação psicomotora. Para a autora, a educação psicomotora é marcada por não se restringir ao saber escolar ou aperfeiçoamento específico da motricidade, mas por se voltar para a personalidade completa do ser humano. Uma educação voltada para a expressão e organização de

atividades que envolvam a criação, compreendendo a educação nas dimensões motoras, sociais, emocionais e intelectuais. A educação psicomotora não pode ser algo desvinculado e solto, como atividade exercida de modo mecânico, mas uma prática relacionada com todas as áreas do desenvolvimento completo do ser humano:

Cabe ao educador envolver os educandos no meio físico-cultural, desafiá-los para que este seja explorado, descoberto, observado, pesquisado e transformado. É o momento de aguçar os sentidos dos educandos, de mobilizá-los (fazê-los moverem-se), de estimular a curiosidade e incentivar a criatividade (CARVALHO, 2003, p. 87).

Pereira (2015) sinaliza a necessidade de não privar a criança da possibilidade de vivências corporais significativas que trabalhem sua expressão, suas vontades, seus desejos, seus medos e suas alegrias:

A criança se expressa constantemente, seja através de gestos, de atitudes e de palavras, e isso faz parte de seu desenvolvimento e crescimento pessoal, pois é a partir daí que ela pode se relacionar com seu entorno e compreendê-lo. Conhecendo sua realidade e aprendendo a lidar com ela, poderá adquirir condições de transformá-la (PEREIRA, 2015, p. 707).

Para Pereira (2015), as atividades lúdicas são uma possibilidade valiosa de trabalhar a corporeidade, o movimento, a criatividade, a flexibilidade e a expressividade do educando. A visão da autora sobre a inter-relação entre ludicidade e corporeidade coincide com a visão walloniana. Para Wallon (2007), o brincar implica movimento, sendo uma atividade importante para o desenvolvimento humano.

Aqui é necessário frisar que o autor não faz distinção entre os termos brincadeira e jogo. No livro original sobre a evolução psicológica da criança, Wallon (2007) usa o termo francês *jeu* para se referir as atividades lúdicas com ou sem regras, e deixa claro que existem semelhanças entre a brincadeira infantil e o jogo adulto.

Wallon (2007) apresenta vários tipos de atividades lúdicas: brincadeiras funcionais, brincadeiras de faz-de-conta ou de ficção, brincadeiras de aquisição e brincadeiras de fabricação que têm como característica a espontaneidade no fazer próprio da criança, que brinca com extrema dedicação sem a interferência das disciplinas educativas. No primeiro estágio de vida as brincadeiras puramente funcionais são marcadas por movimentos simples como esticar os braços e encolhe-



los, apontar para os objetos, produzir sons e se aventurar com o próprio corpo. Essas atividades são os primeiros movimentos em busca da descoberta de efeito, de forma elementar até conseguir ter certo controle e calcular os movimentos desejados de forma cada vez mais diversificada. Conforme colocado, as brincadeiras funcionais são fundamentais nos estágios impulsivo-emocional (de 0 a 1 ano) e sensório-motor e projetivo (de 1 a 3 anos). Estágios onde a criança aprende a controlar os movimentos e começa a exploração concreta do espaço físico, coordenando suas ações com suas sensações, e seus gestos com os efeitos dos mesmos na realidade.

Nas brincadeiras de faz-de-conta ou imitação como montar em cabos de vassoura e sair cavalgando, e brincar de ser professora ou médica, percebemos interpretações mais complexas da realidade. Este tipo de brincadeira é possível uma vez que a criança já adquiriu a capacidade simbólica e o controle dos movimentos e do corpo nos primeiros estágios. A partir da imitação característica desta atividade, a criança não só compreende e ressignifica a cultura, como também constrói sua personalidade. Nas brincadeiras de faz-de-conta ou imitação, a criança imita o outro enquanto modelo, enriquecendo a construção de sua pessoa pelos diferentes papéis que assume (BAZYLEWSKI, 2015). Uma vez que essa brincadeira envolve a ressignificação da cultura e dos papéis sociais, é considerada por Wallon (2007) uma brincadeira mais complexa, porém suas características a aproximam de diferentes definições do brincar como as brincadeiras de aquisição, nas quais as crianças se esforçam para entender cenas, relatos, coisas e seres, afirma Wallon (2007).

Nas brincadeiras de aquisição todos os sentidos ficam vidrados em atividades que permitem ampliar a percepção e compreensão do mundo. De acordo com Wallon (2007), a criança acompanha com ouvidos e olhos atentos todos os sons, cada movimento ou cenas, imagens, canções, relatos que lhe permitem agrupar, seriar, classificar e categorizar a realidade em que está inserida. Com essa carga adquirida, a criança pode se envolver nas brincadeiras de fabricação, que surgem como forma de criar, combinar, remontar, e modificar a realidade segundo a criatividade e a subjetividade de cada um. Para Wallon (2007), nas brincadeiras de fabricação, as crianças se divertem juntando, combinando objetos, modificando-os e criando novos. É um tipo de atividade que envolve ficção e aquisição, sendo característica do estágio categorial, no qual a criança explica e organiza o mundo físico em categorias.

Coincidindo com Vygotsky (2008), Wallon (2007) também enfatiza a importância da atividade lúdica para o desenvolvimento infantil. Através do brincar, a criança começa a controlar seus gestos e corpo, interage com os objetos e se apropriar do mundo real. O brincar também permite se relacionar com o outro, integrar-se culturalmente, e testar as possibilidades de transformar os objetos e o mundo de maneira criativa.

Ao longo do desenvolvimento a brincadeira se modifica, passa de uma situação com regras implícitas para uma situação com regras explícitas. Segundo Wallon (2007), o jogo se tornará tedioso, se não lhe for atribuído regras cada vez mais rigorosas. Estas regras serão dificuldades específicas escolhidas, que a criança precisará resolver por si mesma. Sendo assim, nos jogos com regras, a dificuldade das regras passa a ser importante, sendo que essa dificuldade pode ser incrementada intencionalmente para aumentar a exaltação. Os jogos com regras permitem o desenvolvimento das capacidades de controle do sujeito sobre suas próprias ações, o que é chamado por Wallon de disciplinas mentais (GALVÃO, 2001)

Embora as características e funções do brincar mudem ao longo do desenvolvimento da pessoa, a atividade lúdica não deixa de ser fundamental para o indivíduo. De acordo com Wallon (2007), no caso do adulto, permitir-se jogar, quando parece ser hora para isso, é reconhecer-se digno de uma trégua em relação às imposições, obrigações e disciplinas mentais habituais da existência.

### **3. OBJETIVOS**

#### **3.1. OBJETIVO GERAL**

Analisar as crenças e concepções, sobre o tema de estudo, de educadores com experiência na implementação de projetos que envolvem a ludicidade e corporeidade como aspectos importantes para os processos de desenvolvimento e aprendizagem. Em função da importância de uma implicação prática da produção científica, o objetivo geral foi desdobrado em três (3) objetivos específicos, conforme explicitado abaixo.

#### **3.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

Levantar as crenças e concepções sobre o tema de estudo a partir da análise do discurso de quatro (4) educadores do Distrito Federal que têm experiência com a implementação de projetos que envolvem a ludicidade e a corporeidade, como aspectos importantes para os processos de desenvolvimento e aprendizagem.

Levantar percepções dos educadores em relação ao possível efeito dos projetos realizados por eles no desenvolvimento e aprendizagem dos alunos participantes.

Levantar possibilidades concretas de trabalhar a ludicidade e corporeidade no contexto do Ensino Fundamental I.

## 4. METODOLOGIA

### 4.1. CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

O presente trabalho centrou-se na análise das crenças e concepções de um grupo de educadores com experiência na implementação de práticas lúdicas e corporais, sobre o papel desses aspectos para os processos de aprendizagem no contexto do Ensino Fundamental I. Tendo como base esse objetivo e a perspectiva histórico-cultural, optou-se pelo uso de uma metodologia qualitativa, que teve como ponto de partida as significações sociais construídas e negociadas no contexto das interações entre os sujeitos pesquisados e o pesquisador. Sendo assim, no decorrer da construção do conhecimento, enfatiza-se o caráter processual, assim como a natureza do fenômeno em estudo, e a relação dialética entre o pesquisador e o fenômeno pesquisado.

A metodologia qualitativa tem suas origens nas pesquisas do campo social e tem como pressuposto uma compreensão de metodologia que percorre caminhos de análise crítica e questiona a respeito dos limites, dificuldades e possibilidades. A pesquisa qualitativa prima por uma ciência alicerçada no compromisso com valores, destacando e procurando compreender os sentidos construídos pelos participantes no contexto de suas interações e ações, sendo assim a pesquisa qualitativa é caracterizada por privilegiar a análise de micro processos, através dos estudos das ações sociais grupais ou individuais marcados por intensivos exames dos dados (MARTINS, 2004).

Existem muitas discussões e críticas em relação à pesquisa qualitativa, em especial as acusações de falta de representatividade e de possibilidades de generalização por envolver muito a subjetividade e aproximação entre pesquisados e pesquisadores e o caráter descritivo e narrativo dos resultados (MARTINS, 2004).

Neste contexto é necessária a preocupação com a reflexão dos valores éticos envolvidos nesse tipo de pesquisa e a importância de produzir um conhecimento baseado no respeito com os entrevistados entendendo que a pesquisa não é mais importante que os grupos pesquisados. Muitas vezes o pesquisador precisa ter cuidado quando os grupos ou objetos de estudo possuem características específicas

com as quais o pesquisador se identifica, sendo necessário um distanciamento para entender a realidade como ela se apresenta (MARTINS, 2004).

#### 4.2. PARTICIPANTES

Participaram do estudo quatro (4) educadores do Distrito Federal que têm experiência com a implementação de projetos ou práticas que envolvem a ludicidade e a corporeidade como aspectos importantes para os processos de desenvolvimento e aprendizagem.

Os educadores participantes foram selecionados a partir dos seguintes critérios: (a) desenvolver projetos ou práticas que envolvam ludicidade e corporeidade no Ensino Fundamental I; (b) ter mais de 2 anos de experiência na implementação dos projetos citados no item (a); (c) implementar os referidos projetos em espaços educativos diversos do Distrito Federal; (d) ter interesse em participar da pesquisa, compartilhando suas experiências e vivências.

#### 4.3. MATERIAIS E INSTRUMENTOS

Para a realização do estudo de campo foram usados os seguintes materiais e instrumentos de pesquisa:

- Gravador de um aparelho celular, marca Samsung Galaxy 5;
- Um microcomputador tipo PC, marca ITAUTEC, modelo INFOWAY, para transcrição e análise dos dados;
- Papel;
- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), construído especificamente para a pesquisa, com o intuito de oferecer informações relevantes

sobre a mesma aos participantes, e solicitar sua concordância em participar e gravar a entrevista em áudio (APÊNDICE A);

-Roteiro de Entrevista (semiestruturada e individual) confeccionado para a pesquisa, a partir dos objetivos da mesma. O roteiro de entrevista conta com 20 perguntas sobre: informações relevantes dos professores entrevistados (formação, tempo de trabalho na Educação e no Ensino Fundamental e avaliação de sua formação); aspectos gerais dos projetos desenvolvidos pelos entrevistados; e concepções dos entrevistados em relação à ludicidade e corporeidade no Ensino Fundamental. No final do roteiro foram desenvolvidas quatro (4) falas hipotéticas de professoras sobre a presença da ludicidade e corporeidade no Ensino Fundamental, para análise por parte dos entrevistados (APÊNDICE B);

#### 4.4. PROCEDIMENTOS DE PESQUISA

-Contato com os educadores para apresentação do projeto de pesquisa e confirmação de sua possibilidade e interesse em participar.

-Agendamento e realização das entrevistas. As entrevistas foram realizadas em local e horário selecionados pelos entrevistados conforme a sua disponibilidade. Cada entrevista durou, aproximadamente, entre 25 e 30 minutos. Antes da realização da entrevista, os entrevistados leram e assinaram o TCLE, concordando com a sua participação voluntária e a gravação em áudio da entrevista.

-Transcrição das entrevistas. Todas as entrevistas foram transcritas integralmente com o objetivo de viabilizar a análise das mesmas, a partir de categorias de análise construídas de acordo com os objetivos do trabalho e os aspectos comuns no discurso dos entrevistados.

-Leitura e análise prévia da transcrição das entrevistas, e definição das categorias de análise.

-Análise das informações.

#### 4.5. PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Conforme colocado anteriormente, a entrevista semiestruturada individual foi a técnica escolhida para registrar as falas e reflexões dos educadores participantes da pesquisa acerca de projetos pedagógicos que envolvem os temas centrais do estudo. A análise do discurso dos quatro (4) educadores foi realizada em dois momentos específicos. No primeiro momento, optou-se por realizar uma leitura e análise preliminar da transcrição de todas as entrevistas individuais. A partir dessa análise preliminar, dos objetivos do estudo, e de palavras-chaves das questões contidas no roteiro de entrevista, passou-se à elaboração de categorias de análise comuns a todos os entrevistados. No segundo momento, realizou-se uma análise de conteúdo detalhada de todas as categorias elaboradas, em cada uma das entrevistas. Da transcrição das falas foram retirados trechos que pudessem ilustrar as questões presentes no discurso dos educadores e que fornecessem indicadores de suas concepções acerca dos temas abordados e das categorias analisadas. A seguir, a relação de categorias de análise construídas:

##### Categoria 1 – Formação:

Nesta categoria foi analisada a visão e avaliação que os educadores fizeram de sua formação, destacando elementos diferenciados que possam ser importantes para a implementação de seus projetos pedagógicos, e para o trabalho com a ludicidade e corporeidade no contexto do Ensino Fundamental I.

##### Categoria 2 – Ensino Fundamental, ludicidade e corporeidade:

Nesta categoria foram analisadas as concepções que os educadores têm sobre o Ensino Fundamental e o trabalho pedagógico nesse nível da educação, sobre a ludicidade e a corporeidade, e sobre as possíveis inter-relações entre esses três aspectos.

### Categoria 3 – Projetos de corporeidade e ludicidade:

Nesta categoria foram analisados os principais objetivos e características dos projetos pedagógicos implementados pelos educadores participantes (Caracterização dos Projetos), e a concepção que os educadores têm em relação à importância dos projetos implementados para o desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes do Ensino Fundamental I (Importância dos Projetos para o Desenvolvimento e Aprendizagem).



## 5. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Conforme colocado no tópico da metodologia, foram entrevistados quatro (4) educadores com experiência em projetos de ludicidade e corporeidade no Ensino Fundamental I. A seguir, um resumo de dados dos entrevistados, obtidos através das primeiras questões das entrevistas. Os educadores foram identificados com a letra “E” seguida de um número.

**Quadro 1: Caracterização dos educadores entrevistados.**

IDENTIFICAÇÃO	SEXO	FORMAÇÃO	TEMPO DE EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO
E1	Feminino	Licenciatura em Pedagogia - UnB	2 anos
E2	Masculino	Licenciatura em Pedagogia - UnB	30 anos
E3	Masculino	Relações Internacionais UnB	15 anos
E4	Masculino	Licenciatura em Pedagogia - UnB	10 anos

Fonte: Pesquisa de campo

Neste tópico também serão apresentados os resultados da pesquisa seguindo as categorias estabelecidas para a análise do discurso dos entrevistados.

## 5.1. ANÁLISE DA CATEGORIA 1 – FORMAÇÃO

### Formação – E1

A entrevistada tem formação em pedagogia pela UnB – Universidade Brasília, sendo que finalizou o curso em 2/2017. Além disso, quase concluiu o curso de Ciências Políticas também na UnB. Embora sua formação seja recente, tem experiência na prática educativa desde 2009 (quase 9 anos), trabalhando com crianças do Ensino Fundamental. Durante o curso de pedagogia, teve a oportunidade de trabalhar como extensionista também na docência no Ensino Fundamental.

E1 considera sua formação boa e privilegiada, uma vez que teve contato com pessoas de diversas formações: “Como eu vejo? Eu vejo uma formação muito privilegiada e completa, porque eu tive oportunidade de ter acesso a pessoas de diversas formações”. Ou seja, embora E1 só tenha o curso de Pedagogia, deixa claro na sua fala que a possibilidade de acesso a pessoas com diversas formações e diversos conhecimentos foi importante, permitindo uma formação mais abrangente.

Além disso, ao longo da entrevista aparecem falas que indicam uma possível influência do curso de Ciências Políticas não finalizado na sua visão de Educação.

Para E1, o fazer pedagógico deve estar voltado para a transformação social: “Eu acredito num fazer pedagógico pela autonomia, que se sinta responsável pela transformação social e comprometido com as diversas formas das infâncias, das adultices, das formas de ser idoso também, mas especialmente das infâncias, que é a idade com a qual eu trabalho”.

### Formação – E2

O entrevistado tem graduação em Pedagogia na UnB, e uma formação anterior que envolve: cultura popular, especificamente a arte dos bonecos de mamulengo e a contação de histórias; e a arte circense. Para o entrevistado, parece importante essa formação anterior. De acordo com ele: “A minha primeira formação é

com/são os mestres e as mestras populares”. Especifica que foi uma opção consciente: “E isso foi uma opção consciente, eu primeiro quis estar com eles e com elas, e depois fazer uma reflexão... mais acadêmica”.

De maneira geral, E2 parece valorizar muito o contato próximo com os mestres da cultura popular, que amplia a formação em relação à ludicidade e corporeidade. Segundo ele: “Então, eu também me/me considero uma das últimas pessoas que tem esse/essa visão, esse elo, com os mestres e as mestras populares de uma forma mais genuína, sem estar ligado com a academia”.

De maneira geral, podemos dizer que E2 tem uma formação diferenciada, ampla em relação aos temas pesquisados (corporeidade e ludicidade), que não fica restrita à formação acadêmica, mas procura pontos de contato entre a academia e o conhecimento popular. Isso aparece no momento que o entrevistado descreve seus projetos pedagógicos envolvendo a ludicidade e a corporeidade. Seus projetos possuem elementos tais como: cantigas de roda, pernas de pau, teatro de mamulengos dentre outros.

### Formação – E3

O entrevistado, no momento da entrevista, era estudante de artes cênicas e estava no último semestre do curso. Além disso, possui uma formação em Relações Internacionais e começou um programa de mestrado, mas não concluiu. Sua formação envolve o contato e a vivência direta com o público de programas sociais diversos. Podemos perceber isso na sua fala: “Então... eu tô aqui na UnB desde 2003, quando eu vim fazer o primeiro curso, e nesse intervalo de tempo de 15 anos, eu sempre me envolvi muito com trabalhos sociais e trabalhos envolvidos com a educação, seja quando eu estava nas relações internacionais, ou agora em artes cênicas na licenciatura que eu estou monografando agora e finalizando o curso”. Parece que para E3, a participação em programas educativos e de assistência é importante, sendo considerada como parte fundamental de sua formação no contexto universitário.

## Formação – E4

Para E4 a formação tem que ser holística e transdisciplinar, pois ele entende a educação a partir de um enfoque pluralista do conhecimento, que deve articular os conteúdos das disciplinas e as vivências escolares. Sobre isso, E4 aponta: “Então, o conhecimento é uma coisa holística, né. Ele não é mais aquela... como eu diria? — a gente usa muito isso na Pedagogia — interdisciplinar. O conhecimento não é mais interdisciplinar, ele é transdisciplinar, porque ele passa por tudo, e não a partir das disciplinas”. Ao falar de sua formação, E4 também enfatiza sua experiência na rua em confluência com as experiências acadêmicas no curso de Pedagogia na UnB. Para ele, é importante a aprendizagem com os mestres populares e isso fica claro na sua fala: “Minha formação é Pedagogia e cultura popular na rua e vários cursos de formação com as principais referências da educação musical e da arte e educação da cultura popular”.

## 5.2. ANÁLISE DA CATEGORIA 2 - ENSINO FUNDAMENTAL, CORPOREIDADE E LUDICIDADE

### Ensino Fundamental, Corporeidade e Ludicidade – E1

E1 acredita na importância do Ensino Fundamental e também da Educação Infantil, pois ambos níveis de ensino possibilitam a interação e posicionamento dos sujeitos fora do seio familiar, isso fica claro na sua fala: “ Eu considero extremamente importante a educação infantil e o ensino fundamental I, principalmente, porque é onde valores e dispositivos de comportamento e de como se colocar no mundo são evidenciados inicialmente fora do seio familiar”. Sendo assim, para E1, o ambiente escolar é um contexto de desenvolvimento importante, que permite a socialização.

E1, quando questionada sobre o papel da ludicidade e corporeidade nos processos educativos, ressalta o valor da autonomia e da responsabilidade para com

a transformação social: “Eu acredito num fazer pedagógico pela autonomia, que se sinta responsável pela transformação social e comprometido com as diversas formas das infâncias”. No que diz respeito à corporeidade, E1 entende que tudo passa pelo corpo e que mente e corpo são conectados, isso fica evidente em sua fala: “A corporeidade, ela perpassa por todos os aspectos pedagógicos do trabalho, porque nós somos seres corporais. E o pensamento ocidental, ele tem essa mania de separar o corpo do intelecto, o corpo... a alma, o corpo, o intelecto, mas eu entendo que nós somos seres completos e múltiplos ao mesmo tempo”.

E1 fala sobre sua experiência na Comunidade de Aprendizagem do Paranoá no Distrito Federal e sobre como é valorizado o livre brincar nesses espaços, ressaltando o lugar da ludicidade na prática pedagógica: “Nessa experiência, nós valorizamos muito o livre brincar - o livre brincar tem um papel essencial. Então, o parque ele tá presente no nosso planejamento todos os dias para todas as crianças. E o livre brincar significa que não é uma atividade direcionada, não é uma atividade dirigida. Mas nas atividades dirigidas, nós gostamos muito... eu gosto muito de valorizar a cultura popular, as canções que nós conhecemos das nossas avós - uma canção que eu gosto muito de brincar, porque envolve muitas áreas do conhecimento, é Guerreiros de Nagô, porque a gente gosta de brincar. [E1 canta] Guerreiros Nagô jogavam caxangá - tira bota, deixa ficar. Acho que é isso... E principalmente, também, a oportunidade dos jogos cooperativos, porque a gente/ eu gosto muito de brincar com os jogos cooperativos”. E1 traz uma fala interessante quando ressalta que a brincadeira, os jogos, as cantigas e danças de roda dentro do imaginário popular possuem um fim em si mesmas. Quando questionada sobre a importância dessas práticas responde: “Eu acho que elas são importantes, simplesmente porque são importantes. Não tem um porquê, não tem um... elas têm vários porquês por trás, mas tem coisas que simplesmente deve estar na nossa formação, como a leitura também, não é “ vamos ler esse livro para trabalhar tal conteúdo” é a leitura pela leitura, a brincadeira pela brincadeira, porque por si só ela já tá ensinando”. Quando questionada sobre o que era ludicidade, em poucas palavras a entrevistada disse: “Ludicidade pra mim é encantamento, é encantamento e abertura de espaço para experiências...”

Sobre o que o Ensino Fundamental deve propiciar às crianças, E1 deixa claro a importância do acesso aos conhecimentos historicamente acumulados pela

humanidade e o respeito pelo conhecimento de cada indivíduo, também ressalta a importância da produção de novos conhecimentos: “A partir do momento que educadores e outros educandos respeitam o conhecimento de um educando ou de uma educanda, ele se sente capaz e legítimo de produzir e contribuir para esse acúmulo de conhecimento historicamente acumulado pela humanidade”.

Nas falas de E1 a ludicidade e a corporeidade aparecem como elementos inter-relacionados que têm fins em si mesmos e que permitem o acesso aos conhecimentos e significados compartilhados socialmente, além da criação de novidades a partir desse processo de aproximação e ressignificação da cultura. Através da ludicidade e da corporeidade, a criança tem a possibilidade de ressignificar a realidade, uma ressignificação que envolve o ato de criar (VYGOTSKY; 2008, PINHEIRO; 2014).

É importante sinalizar que, para E1, a corporeidade é um conceito que vai além da visão de corpo como conjunto de órgãos e músculos. Em relação a esse conceito, as falas da entrevistada nos remetem às afirmações de Pereira (2015): a corporeidade é o corpo vivo, o corpo vivenciado na sua totalidade e em interação com o mundo, transcendendo a visão dicotômica do ser humano.

Outro aspecto importante apontado por E1 é a interface ludicidade-corporeidade-cultura popular. Embora essa interface não seja tema central do presente trabalho, é necessário sinalizar que diversos autores ressaltam a importância dessa interface para o processo educativo (BRANDÃO E FAGUNDES, 2016). As experiências educativas não devem sobrepor-se às expressões culturais e à realidade contextual dos educandos.

#### Ensino Fundamental, Corporeidade e Ludicidade – E2

E2 traz um relato interessante em relação à corporeidade e ludicidade na sua prática. A partir da fala do entrevistado, podemos perceber como no contexto do ensino fundamental todo o universo da corporeidade e ludicidade anda entrelaçado. Essas questões foram apresentadas pelo entrevistado a partir de uma experiência incrível em uma escola localizada em Sobradinho DF. Sobre essa experiência, E2 relata: “Então, foi um trabalho bem interessante, porque, é... eu cheguei lá com essa

proposta toda de trabalhar a ludicidade e o corpo... então, cheguei com as brincadeiras, cheguei com a palhaçaria, cheguei com as danças tradicionais que aí... acabou montando uma quadrilha de perna de pau”. Interessante que o projeto com as pernas de pau trouxe empoderamento para a atmosfera daquelas crianças, segundo a fala do E2: “Então, isso foi muito interessante, ver como esse processo de construção com as crianças, elas... é... se empoderaram”. Outro ponto importante apontado por E2 é o fato de que a atividade lúdica envolvendo as pernas de pau, repercutiu positivamente em outros aspectos da vivência pedagógica, despertando o interesse dos alunos para assuntos como a Matemática, isso fica claro em sua declaração: “A criança quando, ela tem vontade estar naquele espaço educativo, ela vai ter menos resistência ... de fazer uma atividade, de aprender uma/um novo conteúdo, porque os conteúdos são importantes... são importantes na medida em que são conhecimentos... que foram... organizados pela humanidade durante anos, por exemplo, a Matemática. A Matemática é muito importante para esse entendimento de como você faz / sobe uma casa, como faz uma perna de pau - que a gente passou por todo esse processo, que foi pegar a madeira bruta, cortar, calcular, a gente fez todo esse processo com eles... eles se verem ali, porque eles precisavam medir seu corpo, então, eles fizeram todo esse processo, de entendimento que o conteúdo/ você não tá fazendo/ aprendendo o conteúdo pra nada - é isso que eu falo, você tem o significado e o significante... Então, quando esses se encontram na aprendizagem eu acho que é/ fica mais efetiva”.

E2 também relata que no contexto do projeto com pernas de pau haviam outras atividades lúdicas voltadas para propiciar experiências e momentos diversificados de aprendizagem: “Então a gente levava esses jogos pra eles e eles escolhiam qual era o melhor”, afirmando a necessidade da cultura lúdica ficar cada vez mais forte na escola com vistas a fazer da educação um momento de prazer. E2, quando questionado sobre o que os professores devem propiciar para seus alunos no ensino fundamental, enfatiza a necessidade e importância de criar um clima propício de aprendizagem, entendendo a mesma como um processo prazeroso e instigante para o sujeito. Sobre essa questão, ele responde: “ Ah, qualquer lugar educativo, seja no ensino fundamental, no ensino infantil, no ensino médio, e até no ensino superior, é o prazer. Você tem que ter o prazer como princípio norteador de aprendizagem. Ninguém aprende se não estiver gostando”

A respeito da ludicidade, E2 relaciona a mesma com criação e aprendizagem, e isso é muito interessante pois ele entende que um não existe sem o outro: “E sem o lúdico, sem o brincar, sem a ludicidade, não existe criação, no sentido amplo, por exemplo, aprender a ler / o letramento... se a pessoa não tem... não cria hipóteses, não... solta a imaginação, não brinca com as letras, ela não vai aprender a ler realmente, ela pode assimilar os códigos, ela pode entender os códigos, mas ela não vai ter aquele prazer de estar lendo, ou prazer de estar escrevendo, por exemplo. Então, pra mim a ludicidade é a base de toda a criação”. E2, quando questionado sobre a corporeidade, responde que a corporeidade e a ludicidade são indissociáveis, e que o corpo em toda sua totalidade é um importante veículo de comunicação. Isso pode ser observado diretamente em sua fala: “É, a corporeidade para mim também é muito fundamental... porque a corporeidade - você vê na questão do circo... sobre o palhaço, o palhaço tem um jeito de andar, um jeito de falar, e isso... o corpo é que vai fazer essa comunicação. Então, pra mim não existe ludicidade sem corporeidade”.

De maneira geral, as falas de E2 também ressaltam a ludicidade e a corporeidade como elementos inter-relacionados que têm fins em si mesmos e que são fundamentais para os processos de desenvolvimento e aprendizagem. Além disso, a ludicidade e a corporeidade imprimem uma dimensão prazerosa ao processo educativo, e possibilitam o trabalho pedagógico em uma perspectiva transdisciplinar e próximo do cotidiano. Fica evidente, nas falas de E2, que a ludicidade e corporeidade não devem ser pensadas como atividades mecânicas, desvinculadas das outras áreas do conhecimento e do desenvolvimento integral do ser humano (CARVALHO, 2003). Para E2, a corporeidade é expressão e comunicação no sentido walloniano. O movimento, carregado de significados emocionais, passa a ser um instrumento de exploração do mundo físico, uma representação da realidade objetiva e uma forma social e singular de interação com o outro.

### Ensino Fundamental, Corporeidade e Ludicidade – E3

E3, quando questionados sobre esses temas, pontua falas interessantes sobre a necessidade de enxergar as novas necessidades dos alunos, e afirma que é um grande desafio a educação para as crianças da atualidade, pois elas estão imersas



nas novas tecnologias e com os hormônios a flor da pele em função da faixa etária e de questões socioculturais. Então, para E3, o ensino fundamental é importante pois, segundo suas palavras: “Eu acho que é a base... é a base para qualquer sociedade, em qualquer comunidade humana, você ter uma educação de base bem solidificada, que priorize a troca de conhecimentos numa perspectiva de mais autonomia... penso eu assim: a nossa educação está muito tradicional ainda, então tem muito a se quebrar principalmente diante desses últimos avanços dos últimos anos, essa transformação tão abrupta que houve. E a minha experiência com esse extrato de idade diz muito sobre o que eu acredito de educação, porque é uma idade que está numa fronteira ali de muita transformação, com os hormônios carregados, e demanda do professor não só uma sensibilidade muito grande, mas um exercício de paciência às vezes, porque são turmas mais difíceis dependendo do contexto que você pega. Então, pra mim, a minha alternativa era sempre tentar trazer esse aspecto da ludicidade, que é um meio como a gente se aproxima mais, ou utilizando as mídias, algo que seja do contexto dessa idade. A “molecada”, vamos dizer assim, eles estão afim de coisas novas, e apesar de estar numa geração muito virtual, são corpos que necessitam muito dessa motricidade, de estar fazendo as coisas. Então, é uma idade que tem seu lado desafiador pro professor, mas tem o seu lado também de quebrar muito com a forma como se está ensinando hoje em dia ainda”. Quando começamos a falar de ludicidade, E3 apontou autoras e autores como referência do seu trabalho: “Mas a gente utiliza muito uma arte-educadora norte americana, que é a (Viola Spolin), que eu acho que ela trabalha com uns jogos legais, de ludicidade, jogos de roda. Mas dependendo do contexto, como foi no caso do Paranoá - em que há muita violência - é muito legal trabalhar com o Augusto Boal, do Teatro do Oprimido, que ele também tem vários jogos que ele sugere que trabalham muito essa relação de opressor e oprimido, né então, por meio da ludicidade, você trabalha essa relação e promove a reflexão profunda ainda”. Durante a entrevista E3 destaca que a ludicidade é importante no ensino fundamental pois torna o processo educativo mais agradável e menos chato: “... a perda da ludicidade no ensino é uma das coisas que mais entristecem, porque a educação não é para ser chata... você conhecer, porque a educação é você ampliar seu conhecimento... isso não pode ser chato, não faz sentido ser chato”. E falando mais sobre corporeidade, E3 destacou que as disciplinas de educação física e artes trabalham com o corpo e essas aprendizagens reverberam nas outras disciplinas e sinaliza a importância da leitura e comunicação através do corpo, rompendo com o

paradigma de que somente a escrita ou a oralidade em si fazem parte do processo de ensino e aprendizagem: "... o corpo, ele é o nosso suporte, o nosso instrumento do fazer. Então, não tem como você pensar numa possibilidade metodológica de arte em quadro negro, nessas formas; então, o aluno que tem uma corporeidade desenvolvida, ele consegue comunicar. A comunicação está muito mais além da escrita, do resolver problemas; ela é uma comunicação corpórea. A linguagem, ela está muito além do texto, e o texto está no corpo; então, se você trabalha isso, você trabalha a linguagem; e desenvolver ela, vai desencadear nas diversas outras disciplinas".

Da mesma forma que os entrevistados anteriores, E3 sinaliza a importância de uma educação não tradicional, que abrange atividades diversificadas que permitam a expressão, a resignificação singular da realidade, e a troca de experiências e conhecimentos de maneira ativa e instigante. Para E3, também é importante considerar as necessidades dos educandos, sua realidade sociocultural, e seu momento de desenvolvimento. As atividades que envolvem a ludicidade e corporeidade permitem isso, e também tornam o processo educativo mais prazeroso.

Embora E3 não fale diretamente de transdisciplinaridade, na sua fala sinaliza a relação entre diferentes áreas do saber e a possibilidade de um enfoque pluralista do conhecimento em consonância com a complexidade crescente do mundo pós-moderno.

Para E3, a ludicidade e corporeidade também são expressão e comunicação, e podem ser recursos pedagógicos fundamentais para um posicionamento ativo no mundo, recursos que possibilitam o empoderamento e a transformação dialógica da realidade (Teatro do Oprimido). Neste ponto, podemos retornar às afirmações de Vygotsky (2008) sobre a dramatização enquanto espaço de expressão, resignificação, criação, diálogo e negociação de contribuições individuais até chegar em um produto final que envolva a participação coletiva.

#### Ensino Fundamental, Corporeidade e Ludicidade – E4

Quando questionado sobre os aspectos que considera importantes no ensino fundamental, E4 afirma que nesse período da vida as crianças começam a desenvolver a abstração e um entendimento mais abrangente da realidade e do saber.

Sendo assim, a educação deve propiciar diversas experiências que acompanhem esse momento do desenvolvimento e permitam a autonomia da criança no processo de construção do conhecimento. De acordo com E4: “... no ensino fundamental começa-se a principalmente ter aquele lance da abstração, em relação aos códigos, a todos os conhecimentos, etc. Então a criança começa a ter o discernimento... a ter o seu próprio entendimento sobre aquilo. E ela começa então a abstrair e isso é importante, ter ali várias oportunidades de educação para ela nesse momento”. No tocante à ludicidade, E4 aponta o uso de vários recursos lúdicos em suas aulas de música: “Jogos, brincadeiras também, contação de histórias, às vezes até algumas coisas de teatro, de outros lugares artísticos”. Às vezes usa recursos como o desenho e a pintura, embora não sejam seus preferidos: “ Não, pintura até que nem tanto, mas as minhas aulas são voltadas para música. Então, vamos desenhar as notas musicais, por exemplo. Então, é uma atividade de desenho e de coordenação motora”.

Para E4, a ludicidade está relacionada com a musicalidade que, por sua vez envolve corpo e vivência. Além disso, através da música abre-se o caminho para uma educação pela liberdade, com envolvimento, interesse e prazer por parte das crianças. Segundo E4: “Olha, eu, nas aulas de música, todas as atividades que eu desenvolvia, elas estavam de acordo com o ordenamento jurídico, com as leis ali... com o currículo, com o currículo (em movimento), com a coordenação da escola, mas eu sempre consegui desenvolver uma coisa interessante nas minhas aulas - que além da música, das notas musicais, das escalas, da musicalização básica em si, ritmo, harmonia e melodia, eu sempre consegui desenvolver a questão do ritmo, da percussão, do tambor. [...] E por incrível que pareça, as crianças do fundamental tanto de seis anos, que é o primeiro ano, até dez anos, que é o quinto ano, elas têm um entendimento muito... uma coisa intrínseca mesmo em relação a música, né, já foi vivida. Então elas sabem o que elas querem, elas querem tocar”.

Ainda sobre a ludicidade, E4 ressalta a necessidade de criar espaços para a brincadeira livre, pois brincar envolve afeto e espontaneidade: “... um sinônimo de ludicidade para mim é brincadeira, é espontaneidade, pelo riso, pela brincadeira, pelo afeto - e o amor, né, é uma coisa espontânea”.

No diálogo com E4, sobressai a sua opinião sobre o que o ensino fundamental precisa oferecer: espaço de ação, interação e brincadeira; uma educação menos conteudista e mais vivencial; variedade de materiais com intenção pedagógica; e

felicidade. “A criança, ela não precisa de teoria, ela precisa de vivência. Então, eu acho que tem que oferecer primeiro espaço, segundo, infraestrutura. Então, a criança, ela tem que ter espaço, mas ela tem que ter objetos que levam a intenção pedagógica, então, sempre ter objetos que ela possa manusear, muito material e equipamento; e um parquinho para eles brincarem, eu acho que a brincadeira, mesmo na fase da educação fundamental, ela ainda é... mesmo na vida, a gente tem que brincar, a vida é isso, se a gente não brincar vai ficar todo mundo infeliz e enclausurado”.

Sobre a corporeidade, E4 diz sempre lembrar de brincadeiras com bola, dança e músicas populares e retoma a questão do espaço, a necessidade de proporcionar espaço para as crianças desenvolverem a corporeidade. “Corporeidade, no momento que eu vivi, eu sempre penso em dança. O funk, por exemplo, na periferia, em massa nas escolas que eu trabalhei na periferia, as crianças sempre estão dançando um funk, dançando um passinho, fazendo uma dancinha. O futebol, que é de lei, não tem jeito, os meninos, principalmente, curtem pra caramba o futebol, e a capoeira”. E4 volta a falar da importância das brincadeiras para a corporeidade das crianças: “Principalmente as brincadeiras, porque a brincadeira, ela une os três aspectos principais ali, que é a imaginação, a questão do jogo, da regra e então, a criança começa aprender limite, ela tem tempo, ela perde, ela ganha, ela aprende - ali tem um emocional. Então, a brincadeira, ela trabalha várias coisas. Uma brincadeira que trabalha principalmente o aspecto corporal, que consegue atingir o físico, o mental e o psicológico”.

As falas de E4 apresentam vários elementos em comum com as falas dos entrevistados anteriores: a ludicidade e a corporeidade como elementos inter-relacionados que têm fins em si mesmos e que permitem a expressão e comunicação, a ressignificação do conhecimento e da cultura, o desenvolvimento integral e um percurso educativo permeado pelo prazer e felicidade. E4 também enfatiza a possibilidade e necessidade de um ensino fundamental menos conteudista e mais vivencial que não desconsidere a cultura e as características dos contextos sociais dos educandos.

Ao falar sobre a interface ludicidade-musicalidade e corporeidade, E4 nos remete à transdisciplinaridade e mostra outras possibilidades concretas de trabalhar a ludicidade e corporeidade no contexto do Ensino Fundamental I.

### 5.3. ANÁLISE DA CATEGORIA 3 - PROJETOS DE CORPOREIDADE E LUDICIDADE

#### Projetos de corporeidade e Ludicidade – E1

E1 quando indagada sobre os projetos e atividades na sua realidade escolar (em uma comunidade escolar localizada no Paranoá), enfatiza que o Projeto Político Pedagógico abarca quatro letramentos conectados entre si, e descreve um pouco essas dimensões desenvolvidas. “...na construção do nosso PPP (Projeto Político Pedagógico), nós falamos de quatro letramentos, nós falamos do letramento linguístico oral-escrito, do letramento lógico-matemático, do letramento sócio-emocional, e do letramento em corporeidade. Então, a corporeidade é tão importante quanto esses outros pilares”. E1 falou também sobre a importância do livre brincar na prática pedagógica: “Nessa experiência, nós valorizamos muito o livre brincar, o livre brincar tem um papel essencial. Então, o parque, ele tá presente no nosso planejamento todos os dias para todas as crianças. E o livre brincar significa que não é uma atividade direcionada, não é uma atividade dirigida. Mas nas atividades dirigidas, nós gostamos muito... eu gosto muito de valorizar a cultura popular, as canções que conhecemos das nossas avós. Uma canção que eu gosto muito de brincar, porque envolve muitas áreas do conhecimento, é Guerreiros Nagô”. Sobre as atividades desenvolvidas, E1 aponta a importância que a leitura, as brincadeiras, e as canções possuem por si e não como meio para alcançar objetivos estabelecidos: “... mas tem coisas que simplesmente devem de estar na nossa formação, como a leitura também, não é vamos ler esse livro para trabalhar tal conteúdo, é a leitura pela leitura, a brincadeira pela brincadeira, porque por si só ela já está ensinando. Então os jogos cooperativos, as cantigas de roda, elas são importantes porque tem toda uma questão de inconsciente coletivo, pertencimento, identidade”.

De acordo com E1, a implementação de projetos e atividades de ludicidade e corporeidade no seu contexto escolar tem sido inspirada por outros projetos como o Projeto Âncora em São Paulo, a Vivendo e Aprendendo, e a Casa da Árvore, os dois últimos no Distrito Federal. Sobre o crescimento dessas redes de educação com um caráter inovador, E1 comenta: “... elas têm crescido em termos de rede de apoio e de

construção de conhecimento, e tem demonstrado frutos, tanto que elas estão crescendo. Antes era só a Vivendo, aí depois cresceu para 115, depois pro Jardim Botânico, agora a CaPe. Eu acho que pequenas ilhas que existiam estão se fundindo e se transformando em um continente sem fronteiras”.

Continuando a conversa sobre as atividades, foi solicitado que E1 citasse alguma atividade marcante na sua trajetória com as crianças de ensino fundamental. Ela falou de várias atividades interessantes mas destaca uma, que, na sua visão, permite integrar a ludicidade e a corporeidade com outras áreas do conhecimento: “Várias, mas tem uma atividade que eu gosto muito, que eu fiz algumas vezes, que se chama Gafanhoto Maluco, é assim, é uma atividade bem corpórea, precisa de espaço, e que a gente consegue adaptar para várias áreas de conhecimento, mas especialmente para matemática”.

É importante sinalizar que nas falas de E1, as atividades e projetos que envolvem a ludicidade e a corporeidade estão integrados ao PPP da escola em uma perspectiva transdisciplinar. São atividades que fazem parte do cotidiano, e são pensadas para o desenvolvimento integral da criança. De acordo com a entrevistada, essas atividades e projetos permitem a aprendizagem de vários conhecimentos de áreas diversas, a valorização e ressignificação da cultura popular, e a formação de valores sociais cooperativos.

#### Projetos de corporeidade e ludicidade - E2

E2 é uma pessoa com larga experiência com o ensino fundamental que relata suas práticas envolvendo arte-educação, pois além de professor, E2 é palhaço e trabalha elementos circenses em sua prática pedagógica, que envolve brincadeiras e elaboração de brinquedos alicerçados na cultura popular. E2, quando perguntado sobre a implementação de projetos e atividades marcantes em sua trajetória, relata: “Fundamental, assim, tem um projeto que eu tenho um carinho especial, que eu fiz, ele durou... foi uma residência que era pra ser um ano e acabou durando três anos, que foi numa escola classe rural de Sobradinho DF... Então foi um trabalho bem interessante... então cheguei com as brincadeiras, cheguei com a palhaçaria, cheguei com as danças tradicionais... acabou montando uma quadrilha de perna de pau”. Mais

adiante, E2 fala sobre como esse processo foi importante para o empoderamento, e para a criatividade da escola e das crianças, e como serviu de motivação para desenvolver a transdisciplinariedade: “Então, isso foi muito interessante, ver como esse processo de construção com as crianças, elas... é... se empoderaram, porque até então eles vinham de um processo de não ter quadrilha junina e aí, elas quiseram recuperar, só que aí eu falei: ah, a gente pode recuperar de uma outra forma... com as pernas de pau, elas se apropriaram da brincadeira, da perna de pau, e recriaram essa brincadeira. Então isso foi muito interessante, porque é uma escola também que vinha de um processo de avaliações ruins, e nos últimos processos ela ficou entre as primeiras”. Ao ser questionado sobre a implementação de suas ideias e a efetivação do projeto, E2 relata: “Então, acho que a grande resistência, muitas vezes, são pelos docentes que ainda não entenderam a proposta, principalmente em casos de escolas em que o professor está, sei lá, dez anos ali então essa foi a parte mais difícil, daquele corpo docente entender que o brincar, ele tem um significado, e é muito importante, porque a gente fala, fala, fala, mas muitos professores e professoras não entendem que o brincar realmente ensina. E por parte das crianças foi fantástico, elas como falei se apropriaram, elas quiseram... que é isso é como numa grande construção coletiva, e as crianças entendendo aquela construção elas são parte, elas são sujeitos desse processo”. Durante a entrevista, E2 falou sobre mais atividades envolvendo a ludicidade e corporeidade com base na sua experiência e prática pedagógica: “Os jogos que a gente trabalhava muitos jogos que tem a ver com a matemática, e jogos de uma matriz africana... são jogos que tem essa pegada da África. Então a gente levava esses jogos para eles e eles escolhiam qual era o melhor... qual jogo eles queriam que permanecesse (mancala) permaneceu permanece até hoje, que é isso a cultura lúdica que a gente levou para escola, ela permanece e ela só vai ficando mais forte”.

Na fala de E2, as atividades e projetos que envolvem ludicidade e corporeidade também são atividades que devem de fazer parte do cotidiano, e que devem ser pensadas para o desenvolvimento integral da criança em uma perspectiva transdisciplinar. São atividades e projetos que também permitem a aprendizagem de vários conhecimentos de áreas diversas, a valorização e ressignificação da cultura popular, e o posicionamento ativo do sujeito no contexto sócio-cultural.

É importante sinalizar que, para E2, um dos grandes desafios na hora de trabalhar com a ludicidade e corporeidade é a visão de muitos educadores em relação a esse tipo de atividades e seu papel nos processos de desenvolvimento e aprendizagem, conforme destacado no referencial teórico do presente trabalho.

### Projetos de corporeidade e ludicidade - E3

Ao falar sobre os projetos que envolvem a corporeidade e a ludicidade, E3 começa destacando os lugares por onde passou e os projetos em que teve oportunidade de participar: “Nesse período de 2003 pra cá, eu estive em diferentes projetos de diferentes idades. Nessa idade do fundamental, eu trabalhei no estágio numa escola bem difícil no Paranoá, eu trabalhei muito em centros culturais com contação de histórias, atividades de mediação teatral também de espetáculos quando a gente ia em escolas”. Ao ser questionado sobre a implementação dessas atividades e projetos, E3 pontua a importância de observar e compreender o contexto onde as atividades serão implementadas: “Eu adoto a seguinte postura com qualquer turma que eu entre independente da idade; eu primeiro entro, conheço a escola observo muito, faço esse trabalho etnográfico, e a minha primeira aula é sempre diagnóstico”. As atividades destacadas por E3 abrangem o teatro, a brincadeira, a dança e os jogos de roda como espaços importantes de resgate da cultura popular: “Jogos de roda também; então, o resgate de brincadeiras tradicionais, o trabalho das teatralidades brasileiras, né todas essas manifestações que tem no Brasil a fora”.

Uma situação que marcou a sua experiência foi um trabalho realizado em um contexto que ele caracterizou como ‘difícil’ em função de um alto nível de violência. De acordo com o entrevistado, ele tentou direcionar esse trabalho de maneira criativa, procurando articulações com o cotidiano dos alunos: “Vou contar uma lá do Paranoá que foi uma atividade que eu tava com uma professora, como estagiário, mas essa foi uma experiência que a professora não pode ir e eu assumi a sala sozinho nesse dia, no caso. Ela estava trabalhando arte rupestre com os alunos, e ela pediu para que eu passasse uma atividade para eles desenharem uma arte rupestre tradicional, um cavalo, uma vaca, qualquer coisa assim, era desenhar com lápis e depois passar uma camada de cola e depois que secasse vir com o giz de cera para dar noção de que



você desenhou como se estivesse desenhando numa pedra rupestre. E aí, quando ela me deu essa atividade eu fiquei pensando assim, poxa isso não vai acrescentar nada, eles só vão reproduzir a forma como se fazia antigamente e eu na hora desenvolvi uma outra coisa, eu procurei trabalhar a imaginação com eles. É uma turma muito violenta né, e aí estava muito barulho, e aí eu falei: pessoal vamos dar uma viajada aqui, imagina você essa escola aqui, como é que está agora, nesse mundo agora, e amanhã vai acabar o mundo, e só vai sobreviver daqui uns cem anos, eles vão vir para cá para desvendar que lugar é esse que foi destruído pelo mundo; e aí o que a gente pode deixar de registro para mostrar como era esse mundo de agora?”. De acordo com E3, as crianças apresentaram de maneira espontânea situações da sua história e vivências interessantes.

Para E3, as atividades e projetos que envolvem ludicidade e corporeidade também devem ser diversificados, envolvendo outras áreas do conhecimento e a cultura popular. Além disso, devem estar relacionados com as experiências e conhecimentos prévios dos alunos, que devem ser observados pelos educadores.

#### Projetos de corporeidade e ludicidade - E4

Os projetos e atividades desenvolvidas por E4 são marcados por muita musicalidade, ritmo e melodia. Durante a entrevista fica claro sua forma de vivenciar a educação atrelada às expressões artísticas: “E eu sempre fiquei surpreso com a riqueza que é quando as crianças têm acesso a um tambor. Eles se expressam muito mais fácil, por exemplo, do que com flauta doce, que eu também já tive a oportunidade de aula de flauta doce, e até de violão básico, mas a percussão realmente me surpreende praticamente em todos os momentos”.

Na entrevista, E4 deixou claro a importância de considerar os interesses e necessidades dos alunos para o planejamento e realização das atividades pedagógicas. E4 deixa claro que um dos objetivos do seu trabalho é tomar como ponto de partida a vontade das crianças: “Olha meu objetivo principal, primeiro é ver o que é que as crianças querem fazer com relação a música, o que é que elas esperam de uma aula de música. E por incrível que pareça, as crianças do fundamental tanto de

seis anos, que é o primeiro ano, até dez anos, que é o quinto ano, elas têm um entendimento, uma coisa intrínseca mesmo em relação a música”.

Para E4, a intervenção pedagógica deve acontecer a partir das colocações das crianças, considerando também as possibilidades reais de abranger os interesses individuais. Sobre essa questão, E4 afirma: “Num segundo momento, é que eu posso oferecer para ela a partir do que ela quer. Porque às vezes a criança quer tocar piano e não tem piano na escola, mas às vezes tem um xilofone, às vezes tem uma escaleta. Então a gente acaba adaptando, e isso tudo sempre pensando em planejar os objetivos, executar e avaliar”.

Ao ser questionado sobre a implementação dos projetos, E4 também destaca as dificuldades envolvendo o corpo docente. No caso específico das atividades que envolvem a música, existe uma visão que as restringe às datas comemorativas. Em função disso e de acordo com ele, seus projetos fluem melhor em espaços fora da sala de aula. Sobre essas questões, E4 diz: “Olha, geralmente, na escola sempre foi tudo muito engessado”. “Então, por exemplo, minhas aulas, minha experiência em sala de aula, como professor de música, ela é uma coisa muito comprometida com resultados. Então eu, sempre tive quase que um produto, sempre em função disso, em preparar as crianças para apresentar, para cantar, para movimentar, para fazer alguma coisa que tivesse relação com a música. Mas em compensação, fora da sala de aula, em outros momentos, eu tive muito mais liberdade para poder implementar o projeto e até aceitação maior das crianças”.

No caso específico de E4, as atividades que envolvem a ludicidade e corporeidade estão relacionadas à música. Como E2, o entrevistado sinaliza que um dos grandes desafios na hora de trabalhar com esses aspectos é a visão de muitos educadores em relação a esse tipo de atividades e seu papel e espaço no contexto escolar.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo serão tecidas algumas considerações finais, a partir dos aspectos comuns das falas dos entrevistados analisados nos resultados, dos objetivos do estudo e da fundamentação teórica do mesmo.

Uma vez que o objetivo central da pesquisa é levantar as crenças e concepções sobre o tema de estudo, a partir da análise do discurso de educadores com experiência na implementação de projetos que envolvem a ludicidade e a corporeidade, faz-se necessário explicar essas crenças e concepções em primeiro lugar. De maneira geral, podemos dizer que nas falas dos quatro (4) entrevistados aparecem as seguintes crenças e concepções sobre a ludicidade, a corporeidade e sua interface:

-A corporeidade como um conceito que vai além da visão do corpo como um simples conjunto de órgãos e músculos. Ou seja, para os educadores entrevistados, a corporeidade envolve não só o movimento, mas a expressão, a possibilidade de comunicação, de interação com o outro, de posicionamento na realidade. Os educadores deixam claro que a educação deve abranger um conjunto de conhecimentos interligados que funcionam de forma multidisciplinar, e que o prazer deve ser valorizado na prática pedagógica.

-A ludicidade e a corporeidade como elementos inter-relacionados que têm fins em si mesmos, e isso fica claro na visão de Wallon (2007) que afirma que a brincadeira não pode ser confundida com uma atividade programada e pensada por um adulto para atingir um fim específico. Para o autor, a brincadeira possui um fim em si mesma caracterizada por ser livre de pressões, valorizando a espontaneidade. De acordo com Pereira (2015), o ato de brincar envolvido pelo prazer possibilita a aprendizagem como consequência e não como causa, pois envolve a dimensão da alegria, da criatividade e a integração entre as pessoas, além de acessar a magia, a imaginação e a inventividade.

-A importância dos projetos sobre ludicidade e corporeidade para os processos de desenvolvimento e aprendizagem. Nas crenças e concepções dos entrevistados, ficou claro que para eles os projetos e atividades que envolvem a corporeidade e a ludicidade contribuem significativamente para o desenvolvimento

integral e para a aprendizagem dos alunos. Partindo dessa ideia, retomamos autores como Pinheiro (2014) que apontam a importância da corporeidade e ludicidade para o processo educativo pois através do lúdico a criança se conecta com o mundo da cultura ressignificando objetos e ferramentas do cotidiano.

-A ludicidade e corporeidade imprimem uma dimensão prazerosa ao processo de aprendizagem rompendo com a rigidez, que é o que afirma Pereira (2015). Dessa forma, a ludicidade e a corporeidade proporcionam um ambiente de flexibilidade e valorização da realidade, moldando a prática segundo as necessidades do grupo. É através dos jogos e das brincadeiras que, sutilmente, a criança adentra o universo do adulto e dialoga com a realidade cotidiana, através da imitação, da representação e da ressignificando de ações comuns vivenciadas segundo sua ótica.

-Os projetos que envolvem a ludicidade e a corporeidade podem ser trabalhados em uma perspectiva transdisciplinar. Exemplo disso foi o projeto desenvolvido por E2 sobre a construção de pernas de pau. Segundo o relato do entrevistado, a atividade possibilita todo um processo de construção conjunta até que as crianças possam andar na perna de pau. Então, a criança precisa tirar as medidas do seu corpo para construir as pernas de pau, entender o contexto histórico da prática desenvolvida, e desenvolver habilidades de motricidade. Todo esse processo envolve os participantes de maneira individual e coletiva. Segundo Pereira (2015), as atividades de corporeidade vão além da dimensão fisiológicas, elas envolvem também dimensões afetivas, cognitivas e sociais, permitindo o diálogo com o ambiente e com os outros indivíduos.

Em relação à formação é importante sinalizar que os quatro (4) entrevistados avaliam sua formação acadêmica como boa e completa. Além disso, sinalizam a importância de outras formações que acrescentam conhecimentos diferentes e a possibilidade de contato com pessoas de diversas áreas do conhecimento e com outras vivências. Também ressaltamos que três dos entrevistados têm formação com mestres da cultura popular em confluência com o conhecimento acadêmico. Essa formação e experiência permite uma visão mais ampla e uma vivência diferenciada do próprio corpo e da própria ludicidade. A cultura popular envolve a ludicidade e a corporeidade como componentes importantes de sua manifestação. Aprendendo e experienciando a cultura popular, aprendemos a cultura do jogo, a cultura do corpo e

os significados socioculturais construídos e manifestados na prática popular (BROUGÈRE, 1998).

Neste ponto, é necessário retomar a pesquisa de Pereira (2015), onde fica claro que as dificuldades dos professores do Ensino Fundamental estão ligadas a uma falta de vivências lúdicas e corporais na sua formação. Conforme colocamos no referencial teórico do presente trabalho, as professoras entrevistadas por Pereira (2015) tiveram pouco contato com a corporeidade e ludicidade na sua formação, sendo esse contato de caráter teórico. O curso de formação inicial não possibilitou vivências que permitissem lidar em nível prático tanto com a corporeidade e ludicidade dos estudantes, quanto com a própria corporeidade e ludicidade. Infelizmente, essa questão na formação é recorrente, uma vez que se pensa a ludicidade principalmente como ferramenta de apropriação dos conteúdos e a corporeidade na perspectiva do desenvolvimento psicomotor sob a responsabilidade da Educação Física.

Na entrevista feita com 3 educadores e 1 educadora foram perguntadas questões hipotéticas sobre posturas de professoras referente à corporeidade e à ludicidade. Também foi questionado se a corporeidade e a ludicidade são práticas de responsabilidade exclusiva dos profissionais da Educação Física, e se a movimentação atrapalha na prática pedagógica dos educadores. Os entrevistados, diferente de muitos posicionamentos feitos pelas professoras das situações hipotéticas, foram unânimes ao dizer que a corporeidade perpassa por todos os momentos da educação e desenvolvimento da criança, e que é impossível separar o corpo da mente, e a seriedade e a harmonia do espaço escolar não são ameaçados pelas atividades e projetos que envolvem a corporeidade e a ludicidade. Freire (2001) aponta que por um lado existe a atividade simbólica, as representações mentais, muitas vezes mais valorizadas pela escola, mas por outro existe o mundo concreto no qual a criança corre, brinca, estica e rola. A junção desses dois lados sinalizados por Freire (2001) compõe a corporeidade como elemento importante da prática educativa. Segundo Fabrin (2014), a mente não existe sem o corpo e o corpo não existe sem a mente, os dois coabitam.

Partindo das experiências dos educadores entrevistados, sinalizamos que existem inúmeras possibilidades concretas de trabalhar a ludicidade e a corporeidade no contexto do Ensino Fundamental I, tanto de maneira articulada a outras disciplinas e seus conteúdos, quanto de maneira específica procurando o desenvolvimento da

expressão e da criatividade no contexto escolar. Lembramos que os entrevistados apontaram a possibilidade e importância de um trabalho transdisciplinar, assim como a valorização do prazer na prática pedagógica. Outra questão a ser sinalizada é a articulação entre os projetos de corporeidade e ludicidade com os elementos da cultura popular. Nesse sentido, podemos pensar em atividades como:

- Brinquedos e jogos tradicionais que envolvem o movimento na dimensão psicomotora e na dimensão expressiva e criativa;

- Construção de instrumentos como foi o caso dos tambores e das pernas de pau trazidas pelos entrevistados;

- Brincadeiras e jogos cooperativos que envolvam a fala, o cantar e o movimento;

- O teatro que ajuda a desenvolver a expressividade além de ser uma ótima alternativa para a mediação de conflitos;

- A contação de histórias e a exploração que pode ser feita com as histórias aproximando os educandos da leitura, a partir de suas realidades;

- A representação a partir de desenhos, pinturas pois também são formas de linguagem que envolvem a corporeidade e ludicidade de maneira profunda.

Todaro (2014) sinaliza a importância do reconhecimento do processo de negação da corporeidade feita ao longo dos séculos na escolarização. Esse reconhecimento é fundamental para a desconstrução da visão que ainda muitos educadores têm em relação à corporeidade e ludicidade. É um primeiro passo para compreender que a corporeidade não é inata e sim construída, além de compreender a sua importância. Na medida em que a criança ganha consciência corporal e vivência o próprio corpo, passa a se relacionar com os outros corpos e com o mundo de forma diferenciada, reconhecendo suas possibilidades e limitações para, então, superá-las.

A formação dos educadores, como constatado na pesquisa, deve ser plural, multidisciplinar. Então faz-se necessário o diálogo com diversas áreas do conhecimento, pois sempre existe um elo que torna comum as vivências e temas a serem desenvolvidos na prática pedagógica.

O presente trabalho foi uma tentativa de pesquisar mais sobre as práticas e possibilidades de desenvolver a corporeidade e ludicidade no Ensino Fundamental I,

que abrange uma fase de desenvolvimento repleta de energia e disposição, muitas vezes reprimidas no contexto escolar em função dos conteúdos e das práticas que valorizam a cognição. Acreditamos que esta pesquisa não é suficiente, o tema segue sedento de mais referências e investigações. Como dito no início do trabalho, são poucas as explorações sobre o tema no Ensino Fundamental I.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAZYLEWSK, S. **Um olhar pedagógico para a dimensão motora**: Contribuições de Henri Wallon. Dissertação de mestrado, Programa de pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC-SP, 2015. 132 f.

BRANDÃO, C. R.; FAGUNDES, M. C. V. Cultura popular e educação popular: expressões da proposta freireana para um sistema de educação. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 61, p. 89-106, julho/set. 2016.

BROUGERE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. **Rev. Fac. Educ.**, São Paulo , v. 24, n. 2, p. 103-116, July 1998 .

CARVALHO, E. M. R. Tendências da educação psicomotora sob o enfoque walloniano. **Revista Psicologia, Ciência e Profissão**, Brasília, n. 23 (3), p. 84-89, 2003.

ELKONIN, D. B. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes. 1998.

FABRIN, F. C. S. O movimento na escola: para além das aulas de educação física. In: FABRIN, F. C. S.; NÓBREGA, M. L. S.; TODARO, M. A. (Orgs). **Corpo e Educação: Desafios e Possibilidades**. Jundiaí, Paco Editorial, 2014. p. 13-30.

FONSECA, V. **Terapia Psicomotora**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2008.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro**: teoria e prática na educação Física. São Paulo: Scipione, 2001.

GALVÃO, I. **Henri Wallon**: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2001.

LEONTIEV, A. N. Os Princípios Psicológicos da Brincadeira Escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. (Orgs.) **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2010. p. 119-142.

MARTINS, H. H. T. S. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.2, p. 289-300, maio/ago. 2004.

NASCIMENTO, C. P.; ARAUJO, E. S.; MIGUÉIS, M. R. O jogo como atividade: contribuições da teoria histórico-cultural. **Revista Semestral da Associação**



**Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional** (ABRAPEE), v.13, n.2, julho/dez. 2009, p. 293-302.

PEREIRA, L. H. P. Corporeidade e ludicidade no Ensino fundamental. **Revista do Centro de Educação**, Santa Maria, v. 40, n. 3, p. 697-709, setembro/dez. 2015.

PIMENTEL, A. A ludicidade na educação infantil: Uma abordagem histórico-cultural. **Revista Psicologia da Educação**, São Paulo, 26, 1º sem. de 2008, pp. 109-133

PINHEIRO, S. N. S. Pesquisa sobre o jogo na psicologia histórico cultural. **X ANPED SUL**, Florianópolis, outubro, 2014. Disponível em:  
[http://xanpedsul.faed.udesc.br/arg\\_pdf/1267-1.pdf](http://xanpedsul.faed.udesc.br/arg_pdf/1267-1.pdf)

SILVA, D. L. Do gesto ao símbolo: A teoria de Henry Wallon sobre a formação simbólica. **Revista Educar**, Curitiba, n. 30, p. 145-163, 2007.

TODARO, M. A. Formação inicial de docentes: O diário como instrumento de ação didática na busca da conscientização corporal. In: FABRIN, F. C. S.; NÓBREGA, M. L. S.; TODARO, M. A. (Orgs). **Corpo e Educação: Desafios e Possibilidades**. Jundiaí, Paco Editorial, 2014. p. 109-1125.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fonte, 2007.

VYGOYSKY, L. S. **A formação Social da Mente**. Martins fontes: São Paulo, 2000.

\_\_\_\_\_. **Imaginação e criação na infância**: Ensino psicológico – Livro para professores. São Paulo: Ática, 2004.

\_\_\_\_\_. A brincadeira e seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, 2008, junho, p. 23-36.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A

#### Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

#### Entrevistas Individuais semiestruturadas com os Educadores

Senhor(a) educador(a),

Convido o(a) senhor(a) para participar de uma entrevista, que fará parte de uma pesquisa sobre ludicidade e corporeidade no Ensino Fundamental, pela qual sou responsável. Esclareço que a sua participação na entrevista é voluntária, sendo que você está livre para participar ou não da mesma, e que você poderá deixar a pesquisa a qualquer momento que desejar. Caso você aceite o convite, gostaria de sua autorização para que a entrevista seja gravada em áudio, com o intuito de facilitar a mesma. Esclareço, também, que você está livre para aceitar ou não a gravação da entrevista em áudio.

Sou aluno do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília e estou realizando um estudo sobre ‘Ludicidade e corporeidade no Ensino Fundamental I: O corpo que pede para ser vivenciado’. Este estudo beneficiará educadores e alunos do Ensino Fundamental I, pois visa fornecer informações para melhorar a qualidade da prática pedagógica das instituições de Ensino Fundamental, assim como melhorar o atendimento oferecido aos alunos no contexto educativo.

Para a realização do estudo será necessário fazer uma entrevista com educadores que tenham projetos voltados para o tema da pesquisa. As entrevistas serão realizadas conforme a disponibilidade dos educadores participantes. Como colocado anteriormente, a participação na entrevista é voluntária e as respostas livres de qualquer obrigação ou dever. Informo também, que a entrevista terá no máximo 30 minutos de duração e que a identificação dos participantes será mantida em total sigilo.

Caso tenha alguma dúvida sobre o estudo, o(a) senhor(a) poderá me contatar pelo telefone (61) 981417084 ou no endereço eletrônico gabrieldnf73@gmail.com. Se

tiver interesse em conhecer mais sobre esta pesquisa, por favor, indique um e-mail de contato.

Desde já, agradeço antecipadamente sua atenção e colaboração.

Cordialmente,

---

Pesquisador Responsável – Gabriel do Nascimento Feitosa

UnB – FE Matrícula: 120011719

Brasília, \_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

---

Sim, concordo em participar da entrevista e com a gravação em áudio da mesma.

Nome: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

E-mail (opcional): \_\_\_\_\_

## APÊNDICE B

### Roteiro das entrevistas semiestruturadas com os educadores

- Criação de um clima de confiança com o entrevistado, aquecimento inicial.
- Apresentação do entrevistador.
- Esclarecimentos em relação à pesquisa e aos objetivos da entrevista, ao sigilo em relação à identidade e as respostas do entrevistado, e à necessidade do registro da entrevista em áudio, o fato de não existir resposta certa versus errada, e que estamos ali para aprender mais sobre o assunto.

**Observações:** Antes de marcar e realizar a entrevista, o entrevistado deve preencher o termo de consentimento livre e esclarecido para a mesma.

- Gravar os dados de identificação da entrevista: data de realização, número de entrevista (primeira ou segunda que o participante faz).

#### **Registrar o horário do início da entrevista.**

- **Dizer:** “Eu vou lhe fazer algumas perguntas sobre questões importantes para a pesquisa. São perguntas para as quais não existem respostas certas nem erradas, sendo assim, a ideia é que você responda cada pergunta de acordo com sua opinião”.

#### I.Dados e informações relevantes sobre o professor:

1. Há quanto tempo você trabalha na Educação?
2. Qual é a sua experiência de trabalho no Ensino Fundamental?
3. Qual é sua idade?
4. Qual é sua formação?
5. Como você vê sua formação profissional?
6. Você considera importante trabalhar no Ensino Fundamental? Por quê?

II. Questões gerais sobre os Projetos Educacionais desenvolvidos pelos entrevistados:

7. Você foi selecionado para participar da pesquisa, uma vez que você tem experiência na implementação de projetos que envolvem a ludicidade e a corporeidade. Você poderia descrever esses projetos?

8. Quais são os objetivos dos mesmos?

9. Quais são as atividades realizadas no contexto desses projetos?

10. Na sua opinião, qual é a importância desses projetos para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças do Ensino Fundamental?

11. Na sua opinião, esses projetos têm sido importantes para o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos participantes? Por quê?

12. Como você avalia a implementação desses projetos?

Observação: Caso o entrevistado tenha experiência com vários projetos diferentes, solicitar a descrição dos projetos de maneira separada.

### III. Questões relativas à ludicidade e corporeidade:

13. O que você acha que o Ensino Fundamental deve propiciar à criança?  
(Explorar os objetivos do Ensino Fundamental, na opinião do entrevistado).

14. O que você entende por ludicidade?

15. Na sua opinião, a ludicidade deve estar presente no Ensino Fundamental? Por quê? Como?

16. Você poderia descrever atividades que envolvam a ludicidade no contexto do Ensino Fundamental? (SOLICITAR VÁRIOS EXEMPLOS!)

17. O que você entende por corporeidade?

18. Na sua opinião, a corporeidade deve estar presente no Ensino Fundamental? Por quê? Como?

19. Você poderia descrever atividades que envolvam a corporeidade no contexto do Ensino Fundamental? (SOLICITAR VÁRIOS EXEMPLOS!)

20. Na atualidade, diversos estudos apontam a necessidade de considerar a ludicidade e a corporeidade no contexto do Ensino Fundamental. Entretanto, esses

estudos ainda não têm uma repercussão efetiva nas práticas pedagógicas. Qual é a sua opinião sobre essa questão?

21. A continuação, eu vou narrar quatro falas hipotéticas de professoras, sobre a presença da ludicidade e corporeidade no Ensino Fundamental. Eu gostaria que você desse a sua opinião sobre essas falas hipotéticas.

a) Para a professora Paula: Ludicidade é brincar. O papel do professor é fazer o jogo se transformar num jogo educativo, que não seja só pelo prazer.

b) Segundo a professora Helena: O lúdico é importante, os alunos aprendem sem perceber, se relacionam com os outros e com o professor. Ficam mais receptivos, mais integrados. Mas os pais não mandam seus filhos à escola para brincar!! Os pais e a coordenação cobram resultados!

c) De acordo com a professora Helena: Em sala de aula não há tempo para essa coisa do corpo. Na Educação Física, os alunos trabalham o corpo. Com movimento não há concentração. Em sala de aula, o aluno pode se expressar, mas tem que respeitar limites.

d) Segundo a professora Carla: Os alunos precisam extravasar suas energias no recreio e na Educação Física, para estarem menos agitados na sala. O professor não tem como se preocupar com esse tipo de atividades que viram bagunça, confusão. O professor perde o controle.

Observação: Entregar as falas hipotéticas por escrito, para que o entrevistado possa acompanhar a leitura e analisar melhor cada fala.

Essas foram as últimas perguntas da entrevista. Você gostaria de acrescentar alguma coisa ou falar de alguma questão que não foi abordada?

**Gravar e Registrar o horário de término da entrevista!**